

Educación Mediática en Educación Infantil: Construyendo miradas críticas

Irene García Moral

Directora: Aquilina Fueyo Gutiérrez



Máster en Comunicación y Educación en la red:
De la Sociedad de la Información a la Sociedad
del Conocimiento. Subprograma de Investigación
en Comunicación Digital en Educación

Trabajo de Fin de Máster

Septiembre de 2013

Hagamos un trato

*Compañera
usted sabe
puede contar
conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
conmigo.*

*Si alguna vez
advierte
que la miro a los ojos
y una veta de amor
reconoce en los míos
no alerte sus fusiles
ni piense qué delirio
a pesar de la veta
o tal vez porque existe
usted puede contar
conmigo.*

*Si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo
no piense qué flojera
igual puede contar
conmigo.*

*Pero hagamos un trato
yo quisiera contar
con usted.*

*Es tan lindo
saber que usted existe
uno se siente vivo
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos
aunque sea hasta cinco
no ya para que acuda
presurosa en mi auxilio
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.*

Mario Benedetti

El camino que comencé a andar en octubre de 2011 al iniciar los estudios de *Máster en Comunicación y Educación en la red: De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento* parece haber llegado a una parada importante.

Atrás quedan muchas horas de trabajo, estudio, reflexión y la satisfacción de haber aprendido mucho más de lo que esperaba. Ha sido una experiencia enriquecedora a todos los niveles y me siento muy honrada y afortunada por haber compartido foros, chats, webconferencias y tantos momentos de trabajo con compañeros y profesores. A ellos y ellas, mis más sinceras gracias por la dedicación y el esfuerzo que han volcado en nuestros aprendizajes.

Si quieres ir rápido ve solo, pero si quieres ir lejos, ve acompañado.
Proverbio africano.

La incertidumbre de no saber a dónde me llevarían mis pasos durante estos dos años fue más llevadera gracias al apoyo constante de mi familia, mis padres Julián y Antonia y mis hermanas Ana Teresa y Blanca. Gracias a ellos por su apoyo en tantos momentos y por los consejos y orientaciones que me han dado, no sólo durante este tiempo, sino durante toda mi vida. La paciencia ilimitada que habéis mostrado conmigo durante tantos años y el cariño incondicional hacen que el esfuerzo sea más llevadero y que todo merezca la pena aún más.

Sin embargo, cuando vas creciendo comprendes que la familia también se elige, y tengo la suerte de formar parte de un núcleo maravilloso al que aprecio y quiero de manera incondicional. Gracias Eva, Miguel Ángel, Fran, Pedro, Álvaro, Paola y Antonio por vuestro cariño, la paciencia y por perdonarme todas esas veces en las que no he podido quedarme más tiempo del que querría, o siquiera acudir, para dedicarme a estudiar. Es un honor formar parte de nuestro "nosotros" y seguir creciendo a vuestro lado después de tantos años.

La suerte no se limita a ellos, mientras sigues caminando descubres, sin planearlo, nuevos sitios, y las personas que los convierten en tu casa son aquellas que te hacen sentir parte de sí mismos. Gracias Lidia, Rafa Cruz, Pedro, Hilario, Marina, Javi, Ana y Carlos. Por estar durante este último año a mi lado sin ningún tipo de garantía más que el de que habíamos encontrado un camino común en la licenciatura en Comunicación Audiovisual en Sevilla. Gracias por hacerlo todo tan fácil y apoyarme de una manera incondicional en tantos momentos, ya sois parte de mí.

Gracias a Bea, Kico, Elena, Vanessa, Óscar, Nieves, Cati, Blanca, María, Ana, Javier, Elsa, Ana Muñoz y mucha otra gente que sigue a mi lado en la distancia tras tantos años. Es un placer teneros "cerca",

a pesar de los kilómetros, de las dificultades para vernos y de los reencuentros que, ojalá, lleguen pronto.

Gracias a la gente de *Beniwood*, a Pau, Alberto, Rubén, Sara y, de manera especial, a Rafa. Gracias por hacer algo diferente y por hacerlo de una manera tan valiente e inteligente, necesitamos una industria audiovisual responsable y la certeza de que vosotros sois el camino no hace más que tranquilizarme y animarme a seguir creyendo que merece la pena seguir luchando.

Gracias a mi directora, Queli Fueyo, por sus aportaciones, por el apoyo y las sugerencias y por todo el tiempo que ha dedicado a que este proyecto sea una realidad, iluminándome en tantas ocasiones y mostrándome el camino cuando me creía perdida.

Gracias a todos mis niños y niñas, fue un honor aprender de vosotros durante los dos cursos que estuvimos juntos. Seguíis siendo una gran fuente de inspiración y es un honor veros crecer tan bien desde la distancia. Gracias a mis maestros y maestras, por inculcarme el amor por la educación de una manera tan intensa.

Gracias a Beni, por la ayuda, la amistad, el entusiasmo, la alegría y por ser, en definitiva, una persona maravillosa de la que sigo aprendiendo día a día. Gracias a Gracia, por abrirme las puertas de su clase para hacer esta investigación y por permitirme trabajar con sus increíbles niños y niñas. Fue un verdadero placer contar con una profesional con una vocación tan grande.

Gracias, en definitiva, a todos los que hacéis que mi vida sea tan especial. A vosotros, con todo el amor del mundo, gracias.

Hagamos un trato, yo quisiera seguir contando con vosotros.

Os quiero,

Irene.

Cada día procuro recordarme que mi vida interior y exterior está basada en los trabajos de otros hombres, vivos y muertos, y que debo obligarme a mi mismo a entregar la misma medida que he recibido y que todavía estoy recibiendo.

Albert Einstein

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Presentación del proyecto	13
2. JUSTIFICACIÓN	15
2.1. Importancia de la Educación Mediática en Educación Infantil	22
3. MARCO TEÓRICO	27
3.1. Antecedentes	27
3.1.1. Delimitación del campo	29
3.1.2. Relevancia social	31
3.1.2. a) Asociaciones y organismos dedicados a la Educación Mediática en España	32
3.1.2. b) Organismos de regulación audiovisual en España	36
3.1.2. c) Legislación	40
3.1.2. d) Formación del profesorado	44
3.1.2.e) Educación mediática en las familias	46
3.1.3. Definición conceptual	47
3.1.4. Antecedentes empíricos	51
4. OBJETIVOS	57
4.1. Objetivos principales	57
4.2. Objetivos secundarios	58

Índice

5. PARADIGMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	59
5.1. Construcción del objeto de investigación	59
5.1.1. Delimitación del objeto de investigación	59
5.1.2. Formulación de hipótesis	60
5.2. Diseño metodológico	62
5.2.1 Justificación metodológica	62
5.2.2. Programa o plan	65
5.2.2.a) Actividades	65
5.2.2.b) Detalle de los métodos de recolección	72
5.2.2.b. 1) Contexto de muestreo de la investigación	74
c) Calendario de la investigación	76
d) Material emergente post-investigación	77
6. RESULTADOS	79
7. CONCLUSIONES	89
7.1. Perspectivas de desarrollo de la Educación Mediática en Educación Infantil	92
8. BIBLIOGRAFÍA	95
9. WEBGRAFÍA	100
10. RECURSOS AUDIOVISUALES	111
11. ANEXOS	113
11.1. Anexo 1: Diario de investigación	113
11.2. Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas	131

11.3. Anexo 3: Material empleado en la investigación	167
--	-----

Índice de gráficos

Figura 1: Comparativa de acceso a Internet en Hogares de España

Figura 2: Horas dedicadas al consumo de televisión en España

Figura 3: Horas dedicadas al consumo de contenidos televisivos desde 1992 a 2012

Figura 4: Competencias básicas en Educación Primaria

Figura 5: Elaboración del Marco Teórico

Figura 6: Tipología de planos

Figura 7: Tipos de angulación

Figura 8: Simbología del color

Figura 9: Componentes de la muestra por sexo

Índice de tablas

Tabla 1: Organización temporal de las actividades

Tabla 2: Técnicas de recogida de datos

1. Introducción.

Los medios de comunicación han promovido la alienación de muchas personas que, como espectadoras, toman como única referencia los mensajes que estos emiten y asumen la veracidad incuestionable de los mismos. Esta tendencia es preocupante al observar a una población con tendencia a la baja capacidad crítica hacia los mensajes que recibe, pero aún más llamativo es observar los hábitos de consumo de contenidos audiovisuales de la juventud de nuestro país. Orozco (1988, citado en Morduchowicz, 2001) apunta que los niños y adolescentes reciben de la televisión: información, opiniones, creencias, actitudes, comportamientos y valores. Y, sobre todo, aprenden maneras de entender la realidad, es decir, aprenden sentidos y significados. Es preciso, por tanto, conocer la influencia de la educación mediática desde edades tempranas y ver cómo esta, a través del análisis y creación de relatos audiovisuales, puede favorecer una experiencia mediática autónoma y responsable.

La educación mediática surge como una necesidad más a implementar en el currículum de Educación Infantil, con el fin de desarrollar consumidores de medios de comunicación responsables y capaces de establecer los filtros necesarios para poder tener una conciencia crítica que evite sucumbir a los constantes mensajes que se emiten por parte de los medios de comunicación

La mayoría de esfuerzos en el terreno de la educación mediática son destinados a las etapas obligatorias de la educación formal mencionadas anteriormente, siendo éstos incluso recogidos en el currículum. En el caso de Educación Primaria, una de las 8 competencias es "Tratamiento de la información y competencia digital"). En cuanto a Educación Secundaria se contempla el "Tratamiento de la información y competencia digital" como una de

las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar antes de finalizar sus estudios obligatorios. En cambio, son pocas las iniciativas de esta naturaleza orientadas a Educación Infantil. En la Ley Orgánica de Educación de 2006 se cita, en el artículo 13, que uno de los objetivos a alcanzar es “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”, pero no se profundiza en el campo de las nuevas tecnologías. Por tanto, podemos observar que la Educación Mediática no es considerada un eje prioritario a implementar en el currículum de Educación Infantil.

En este contexto, se considera necesario conocer la repercusión que la educación mediática puede tener en el alumnado de Educación Infantil, ya que contar con una base sólida en este aspecto propiciará que el alumnado desarrolle una capacidad crítica frente a los medios de comunicación y a los constantes mensajes que estos emiten.

Según Martínez (1994: 50):

La televisión es necesario conocerla, interpretarla, desmitificarla, producirla y desenmascararla: un esfuerzo que deben realizar todos aquellos que tienen que ver con el mundo de la educación. Para ello hay que analizar sus contenidos – profundizarlos y leerlos críticamente, con el fin de adaptarlos a nuestra cultura. Hay que comprender el medio en sus aspectos técnicos con el fin de dominarlo y si es necesario “defenderse” de sus impactos negativos.

Como se concretará en el apartado referido a los objetivos (P.58), esta es una de las metas que se plantea esta investigación: conocer los mecanismos de creación de relatos audiovisuales y cómo afecta esto al desarrollo de una conciencia crítica hacia los mensajes que los medios de comunicación emiten.

Capítulo 1. Introducción

Por tanto, en este proyecto, se va a investigar la influencia de la educación mediática en el ámbito de la Educación Infantil. Se analizará si el conocimiento temprano de los mecanismos de creación de relatos audiovisuales permite forjar unos cimientos sólidos para el desarrollo de una actitud crítica frente a los mensajes que se nos ofrecen desde los medios de comunicación y a la identificación de estereotipos de género tradicionales desde una edad temprana.

1.1 Presentación del proyecto

En el Capítulo 2 se realizará la Justificación del proyecto, exponiendo diferentes teorías que apoyan el estudio de la Educación Mediática en Educación Infantil.

El Capítulo 3 está dedicado al Marco Teórico, en el que se analizan los antecedentes de la cuestión, la delimitación del campo de investigación y apuntes sobre la relevancia social del tema en cuestión. En este apartado se ejemplificarán diferentes asociaciones y organismos dedicados a la educación mediática en España, los organismos de regulación audiovisual que hay en este país, el estado de la educación mediática en la legislación educativa española, el estado de la formación del profesorado en esta disciplina y la implicación de las familias en la educación mediática. Asimismo, se realiza una definición de los conceptos más relevantes para comprender la investigación y se analizan los antecedentes empíricos previos a la cuestión a investigar.

En el Capítulo 4 se detallan los objetivos del proyecto y en el Capítulo 5 se detalla la metodología de investigación que se ha seguido para llevarla a cabo. Finalmente, en el Capítulo 6 se analizan los resultados y en el Capítulo 7 se exponen conclusiones y perspectivas de futuro en la cuestión.

2. Justificación.

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis (Umberto Eco)

La cita de Eco incita a reflexionar sobre la necesidad de un replanteamiento del uso que hacemos de los medios de comunicación y cómo estos pueden llegar a adormecer nuestra capacidad crítica como espectadores de contenidos audiovisuales.

Tal y como se mencionó en la introducción, la alfabetización digital se ha convertido en objeto de interés de la Unión Europea, con informes como *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, en el que se analiza la importancia de la misma y cuál es la realidad de esta en los países que vertebran la Unión. Una de las investigaciones desarrolladas en torno a la alfabetización digital es la realizada por la Universidad Autónoma de Barcelona (2007), en el que se analizaba el desarrollo de la educación mediática y la alfabetización digital en cada uno de los países que integran la Comunidad Europea.

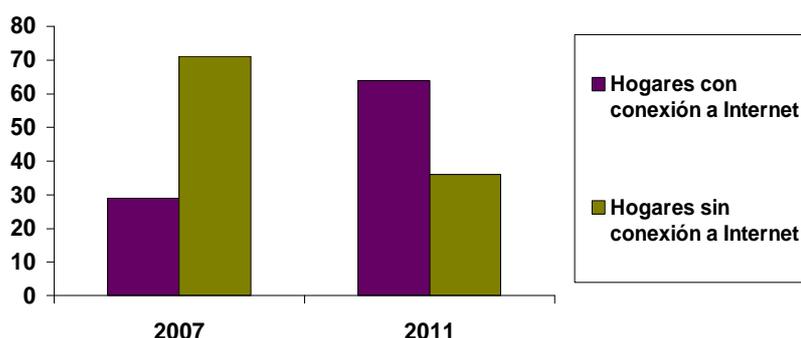
En este informe se realiza un análisis sobre la inclusión de la educación mediática en el currículum de la Ley Orgánica de Educación (LOE), así como en relación a conocer cuál es la situación de los familias españolas frente a los medios de comunicación, analizando el acceso a estos que se realiza desde los hogares de este país.

En España se invierte una gran cantidad de tiempo en el consumo de medios de comunicación. Tomando como base los datos que se ofrecen en el *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (Curso 2005-2006)*, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento

educativo Neturity en 2007, encontramos que un 75% de los centros educativos de educación primaria y secundaria ya contaban con equipamiento en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que en un 88,1% se accedía a Internet a través del uso de banda ancha.

En cuanto a los hogares, si nos ceñimos a los datos que arroja el informe *Study on the current trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su capítulo dedicado a España (Country Profile Spain V4.0) encontramos que en 2007 el 46% de los hogares españoles tenía, al menos, un ordenador y que un 29% de los hogares ya tenían acceso a banda ancha. La cifra de hogares conectados a Internet asciende hasta el 63,9% en 2011, lo que supone un aumento notable del acceso a la red en los hogares españoles respecto a la cifra ofrecida con anterioridad por el informe de la UAB para la Comisión Europea.

Figura 1: Comparativa de acceso a Internet en hogares de España.

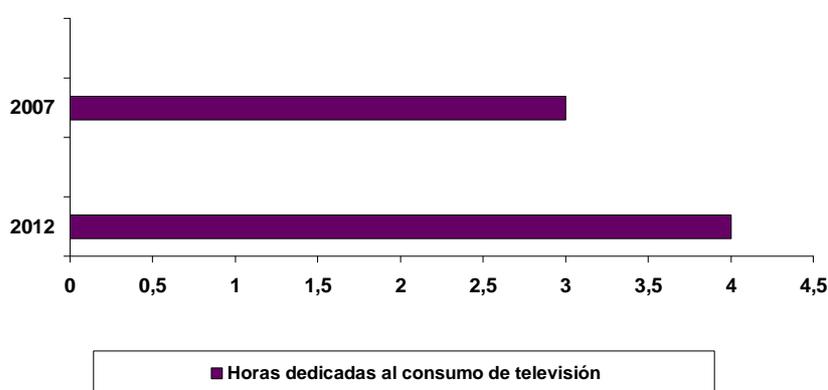


En cuanto a consumo, siguiendo el citado estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su capítulo dedicado a España encontramos que ya en 2007 se dedicaban más de tres horas al día al

Capítulo 2: Justificación

consumo de contenidos televisivos por persona. En 2012 se observa un aumento en esta cantidad llegando a ser 4 horas las que se pasan frente al televisor. En cuanto a Internet y, basándonos en los datos ofrecidos por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación, AIMC, encontramos que en 2011 el número de internautas que acceden a la red es del 73,7%.

Figura 2: Horas dedicadas al consumo de televisión en España.



Tomando como referencia estos datos podemos afirmar que el uso de los medios de comunicación en los hogares españoles es elevado y que se dedica una importante cantidad de tiempo al consumo de televisión e Internet. La educación mediática desde edades tempranas, lejos de ser una quimera, se convierte en una necesidad. Siguiendo a Graviz y Pozo (1994, citado en Hurtado, Puig y Romero 2007:3):

“Los niños ya se han convertido en espectadores regulares de televisión antes de llegar a los 4 años. Eso significa que un niño forma su identidad, en parte al relacionarse con adultos y con otros niños; y, en parte, a la información que recibe de los programas y de la publicidad televisiva.”

Partiendo de tal afirmación cabe plantearse la existencia de una preparación específica que permita generar una visión crítica ante la cantidad de contenidos que se ofrecen a través de estos medios y cuáles son los efectos que estos pueden tener en la vida diaria y en el desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes que consumen contenidos audiovisuales. Si bien este planteamiento en la vida adulta es interesante, cobra mayor importancia cuando se trata de analizar la influencia de los medios de comunicación de masas en las personas con edades inferiores. Es fundamental, por tanto, comprender la influencia de estos mensajes y dar a niños y jóvenes las herramientas pertinentes para que sean capaces de desentrañar los mecanismos de creación de productos audiovisuales. Según Cabero (2003: 39, citado en Hurtado et al., 2007:2-3):

Dentro de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, son los de ficción y publicidad (por delante de los de información y opinión) los que más influencia tienen entre los niños y jóvenes en edad escolar. Se calcula que en España los niños y los jóvenes ven como término medio, entre 2.000 y 3.000 anuncios anuales. Esto puede dar una idea de hasta qué punto los mensajes publicitarios afectan a sus consumidores y también hasta qué punto pueden condicionar su imagen del entorno e incluso de ellos mismos.

Los medios de comunicación funcionan y basan sus intereses en variables económicas relacionadas con otros aspectos de poder político o social. A su vez, ejercen una gran influencia en el desarrollo de la personalidad de sus consumidores ya que crean opinión, polémicas y corrientes de pensamiento. Según González, Rodiño, Gorís y Carballo (2008: 64): "Niños y adolescentes deberían conocer que los medios de comunicación ofrecen una realidad elaborada por personas y, por lo tanto, manipulada en función de sus intereses, presiones y visión del mundo."

Capítulo 2: Justificación

Como afirma Sánchez-Carrero (2011:110): "No obstante, el niño no nace aprendido. Estamos comenzando a entender que hay que enseñarle el uso de los medios digitales para que aprenda a utilizarlos de una manera positiva y adecuada." El desarrollo de la personalidad está fuertemente marcado por la influencia del entorno y, teniendo en cuenta que una gran parte del tiempo de ocio se dedica al consumo de medios de comunicación, es preciso plantearse hasta qué punto se ofrece la formación necesaria para fomentar la personalidad de individuos con capacidad crítica.

Según Hurtado et al. (2007:2) "Nuestros niños y niñas consumen un lenguaje del que desconocen prácticamente todo. Un lenguaje que comprenden perfectamente, pero para el que no son educados. Así será difícil preparar niños y niñas para un futuro independiente." Se plantea como una prioridad conocer el lenguaje audiovisual y sus mecanismos de creación, facilitando así la independencia de pensamiento que la educación mediática puede facilitar a niños y jóvenes.

Hay que plantearse la necesidad de implementar la educación mediática en nuestra sociedad, no sólo como parte del currículum de las leyes educativas, sino como una prioridad social más que capacite a los individuos para llegar a tener una actitud crítica y autónoma frente a los mensajes que los medios de comunicación emiten de manera continua. Asimismo, hay que destacar la función reproductora de estereotipos que se realizan en nuestra sociedad a través de los mensajes emitidos por los medios de comunicación, perpetuando desigualdades entre géneros y basando contenidos en esquemas de acción y pensamiento tradicionales. Tal y como afirman Sánchez-Lavella (2012:573):

Estableciendo la consecución de la igualdad como el hito primero que permita el desarrollo y el progreso social, aún hoy nuestros infantes continúan consumiendo a través del medio televisivo una acentuada desigualdad entre ambos sexos, un desequilibrio que abdica en la potenciación de imágenes prototípicas que impregnan el ideario infantil configurando sólidos esquemas mediáticos altamente enraizados.

Por tanto, resulta necesario ahondar en la detección de estos estereotipos de género desde edades tempranas con el fin de eludir posibles reproducciones de los mismos en la sociedad, tratando de superar, a través del conocimiento y el análisis crítico, las imágenes e ideas tradicionales que hemos recibido de las producciones audiovisuales que se han emitido durante décadas.

Destaca la reciente publicación de la *Agenda Digital para España* (2013:50), elaborada por el Gobierno de España, en la que se evidencian las necesidades en cuanto a formación digital en nuestro país. En esta publicación existe un apartado específico que se refiere a la Alfabetización Digital como uno de los ejes necesarios a implementar en nuestro país, en esta línea de actuación se incluye, entre sus apartados, el siguiente: "Fomentar el uso responsable del ciberespacio como elemento básico de la alfabetización digital".

Entendemos, por tanto, que la educación mediática no se reduce únicamente al consumo de los *mass media* tradicionales, sino que la proliferación del acceso a Internet se convierte también en una prioridad de esta disciplina, ya que es preciso contar con herramientas y capacidades para hacer un uso responsable y crítico de los contenidos digitales. La implicación de la educación mediática en la alfabetización digital es fundamental, ya que los contenidos a los que acceden, cada vez más, los usuarios de medios de

Capítulo 2: Justificación

comunicación tradicionales se comparten en Internet, siendo preciso desarrollar una capacidad de filtrado de información que facilite la gestión de la misma. Siguiendo a Operti (2009:32):

El desafío no se reduce sólo a proporcionar criterios e instrumentos para que la niña, el niño o el joven puedan posicionarse críticamente frente a los medios, se trata además de comprender que los medios contextualizan y en muchos casos determinan las maneras en que las personas ejercen sus derechos en los planos cultural, político, económico y social.

Resulta fundamental contar con una educación que realice una labor crítica frente a los medios de comunicación, y que permita al alumnado conocer diferentes mecanismos para poder tener una visión autónoma y capaz de discernir los mensajes que desde los medios de comunicación se nos transmiten.

Esto debe realizarse en todos los niveles de la educación, sentando las bases en Educación Infantil y aumentando de manera progresiva las capacidades de discernimiento crítico y creación de mensajes audiovisuales en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Como afirma Hurtado et al. (2007:3) "Del mismo modo que no bombardeamos a nuestros alumnos, en sus inicios, con libros de niveles más avanzados, también tienen derecho a recibir el a,b,c del lenguaje mediático antes de consumir los mismos productos que, por ejemplo, reciben sus progenitores."

2.1 Importancia de la educación mediática en Educación Infantil

La educación mediática no es cuestión baladí en nuestra sociedad, ya que, como se ha enunciado previamente, es preciso contar con individuos autónomos que sean capaces de desentrañar los mecanismos de creación y producción audiovisual. Según Aguaded (2011:8)

Por ende, se trata de educarles en el uso crítico de estos medios, acompañándolos, haciéndoles conscientes de sus riesgos, descubriendo sus potencialidades creativas, haciéndoles apropiarse de sus lenguajes y discursos, porque, solo en la medida que así lo hagan, podrán vivir su generación interactiva como sujetos activos, conscientes de su realidad.

No se trata únicamente de incluir asignaturas transversales en el currículum de las leyes educativas, sino de acercar la educación mediática de una manera real y efectiva a los individuos de una sociedad aparentemente alienada por el consumo masivo de medios de comunicación. La evolución de los *mass media* en las últimas décadas ha sido imparable, encontrando su última revolución con la aparición de Internet. Por tanto, y siguiendo a Fernández (2005:6)

A linguagem audiovisual e toda a evolução das novas tecnologias que se fazem sentir, devem estar presentes no currículo escolar do aluno, de forma que este não sinta uma grande ruptura entre as aprendizagens na escola e o universo mágico no qual se encontra inserido quando fora da escola.

Capítulo 2: Justificación

El contexto escolar y el familiar han de estar unidos por el uso crítico y responsable de los medios de comunicación, evitando, en la medida de lo posible, una ruptura entre ambos ámbitos de la vida de una persona. La relación directa y constante entre agentes educativos y familias facilitará una educación mediática más significativa para el alumnado que la reciba.

Buscando una justificación más exhaustiva de la necesidad de incluir la educación mediática en la realidad cotidiana de niños y adolescentes y, siguiendo a Hurtado et al. (2007:4) hay tres aspectos fundamentales que justifican la incorporación de esta disciplina:

- 1) Los textos mediáticos influyen en la forma en la que los niños conocen el mundo, lo que conocen de él e incluso lo que creen conocer de ellos mismos.
- 2) La importantísima presencia que estos mensajes tienen en la formación de sus personalidades, teniendo mucho que decir en cuanto a valores e ideologías.
- 3) Y la evidencia de que si reciben previamente una formación específica al respecto, la experiencia mediática del niño será, al menos, más crítica, madura y en consecuencia más saludable.

Tomando como referencia estos tres ítems podemos afirmar que la educación mediática es una necesidad a implementar, tanto en la educación escolar como familiar, e incluso de los propios medios de comunicación, con el fin de lograr que niños y jóvenes tengan una formación integral más autónoma y crítica frente a los mensajes que los medios de comunicación emiten de manera constante.

La naturaleza de esta investigación se basa en el estudio de la importancia de la educación mediática en la Educación Infantil, centrándose en este campo de actuación con el fin de conocer la importancia del conocimiento de los procesos de creación de relatos

audiovisuales para generar una mayor conciencia crítica. Siguiendo a Tojeiro y Digón (2011:2) "Se observa la importancia de que la educación mediática comience en los niveles de la Educación Infantil ya que las niñas y niños de estas edades son consumidores activos de productos mediáticos." Será en Educación Infantil cuando se sienten las bases para la creación de una corriente de pensamiento libre y autónoma frente a los medios de comunicación, que capacite a los niños y jóvenes que la reciban desde este nivel para ser más críticos con los mensajes que reciben por parte de los medios de comunicación.

Se plantea, por tanto, la necesidad de realizar una reestructuración de algunos planteamientos de la educación tradicional, incluyendo en esta de manera efectiva la educación mediática, tal y como exponen Hurtado et al. (2007:1):

La formación debería ser ya en su misma naturaleza mediática. Una televisión educativa distinta, que reutiliza los propios recursos para la enseñanza de su lenguaje. Una alfabetización mediática de los escolares de infantil, que se proyectaría a la vez desde las aulas y desde las pantallas. Se trataría del aprendizaje de un lenguaje que podría alterar el planteamiento curricular de las etapas educativas de infantil.

Es preciso destacar también, que no se trata únicamente de realizar análisis de los mensajes audiovisuales que se reciben por parte de los medios de comunicación, sino que la creación de los mismos puede facilitar el conocimiento de estos y permitir una mayor capacidad de asimilación de los procesos de creación y producción audiovisual, tal y como afirman Tojeiro y Digón (2011:3):

Capítulo 2: Justificación

Se demuestra la necesidad de que en el estudio de los medios se preste igual atención a los procesos de análisis como a los procesos de creación. Se observa que las dimensiones analíticas, que son de más difícil comprensión para los estudiantes de estas edades, son fácilmente entendidas a través de los procesos de creación.

Por tanto, la educación mediática en Educación Infantil no ha de ser únicamente una utopía, sino que ha de convertirse en una realidad, tanto en el ámbito de la educación como en el familiar, permitiendo así desarrollar una personalidad libre y autónoma a los niños y jóvenes que participen de esta disciplina a través del conocimiento y análisis de procesos de creación de piezas audiovisuales.

El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender.
Plutarco

3. Marco teórico

3.1. Antecedentes.

Según el informe *Análisis televisivo 2012* de Barlovento Comunicación, basado en los datos ofrecidos por Kantar Media (consultora dedicada a la medición de audiencias de televisión), podemos observar el considerable aumento de las horas dedicadas al consumo de televisión en los últimos 20 años (Ver figura 1).

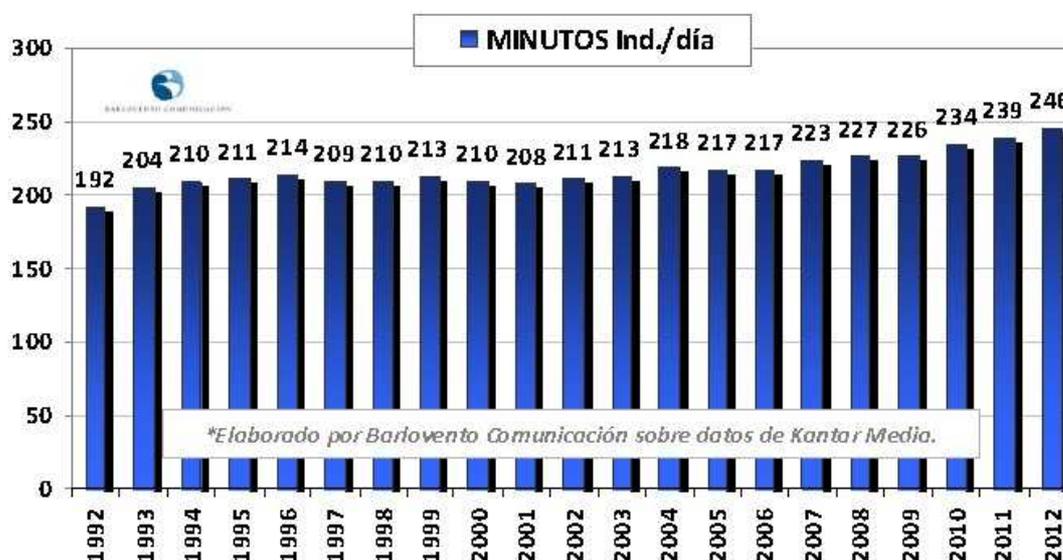


Figura 3. Horas dedicadas al consumo de contenidos televisivos desde 1992 a 2012. Barlovento Comunicación.

En 1992 se consumían una media de 192 minutos de televisión al día, tendencia que fue aumentando en los siguientes años hasta llegar al record histórico producido en 2012, con una media de visionado de 246 minutos al día.

Esta tendencia de consumo televisivo se puede observar desde hace varias décadas. Len Masterman (1993:17) ya anticipaba que, a mediados de los setenta, niños de edades comprendidas entre los 5 y

los 14 años dedicaban un 44% más de su tiempo a ver televisión que al aprendizaje en la escuela.

En esta misma obra se detalla que en 1983 en Reino Unido se dedicaba una media de 75 horas semanales al consumo de medios de comunicación, ya fueran radio, televisión, periódicos o revistas. Lo que supondría una media de 10 horas diarias de exposición a la influencia de los medios de comunicación. En este caso, tal y como se indica, no se ha limitado únicamente a los medios de televisión, pero es una cifra reseñable teniendo en cuenta la fecha que tratamos. Considerando los datos ofrecidos por Masterman (1993), se podía ir anticipando la importancia de la educación mediática más allá del conocimiento de los medios técnicos, otorgando a ésta la capacidad de desarrollo crítico que potencialmente tiene.

El conocimiento de los mecanismos de creación de contenido audiovisual es tratado ampliamente en la obra de Masterman anteriormente citada, en la que se ofrecen diferentes argumentos para poder discernir con más claridad aún la necesidad de conocimiento de las fases de producción de contenido audiovisual.

Tomando como referencia a Digón (2010:2):

Pero, ¿cómo abordar la enseñanza y el aprendizaje acerca de los medios? Los estudiosos de este campo están de acuerdo en que el estudio educativo de los medios requiere abordar, de forma conjunta e interrelacionada, toda una serie de aspectos que tienen que ver, fundamentalmente, con lo siguiente: los factores de producción, el lenguaje de los medios, la representación de significados y la recepción de estos por parte de las audiencias.

Capítulo 3: Marco teórico

Considerando las afirmaciones de Digón (2010), sería por tanto preciso realizar una investigación que se base en la creación de contenidos audiovisuales en la etapa de Educación Infantil, para comprobar si la interiorización de estos conceptos permite desarrollar conciencia crítica a la hora de consumir relatos audiovisuales.

Tal y como se indicó en el Capítulo 2, referido a la Justificación de este proyecto (P.15), en España se destina una gran cantidad de tiempo al consumo de medios de comunicación, estando estos presentes en la vida cotidiana de niños y jóvenes desde una edad muy temprana. Sin embargo, el desconocimiento de los mecanismos de creación y control que hay tras los grandes grupos de comunicación y la evidente influencia que estos tienen en el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes hacen que se conviertan en espectadores vulnerables y con una baja capacidad crítica.

No se trata, por tanto, de modificar los patrones de consumo de medios de comunicación, ya que esto sería utópico, sino de favorecer el desarrollo de una actitud responsable y crítica hacia los mensajes emitidos por los *mass media*.

3.1.1. Delimitación del campo.

Este proyecto pretende analizar si el conocimiento de los mecanismos de creación de relatos audiovisuales genera conciencia crítica en el alumnado de Educación Infantil (en adelante E.I.) Para ello, es preciso definir en qué consiste la E.I. en España y cuáles son sus características principales:

- La E.I. es una etapa no obligatoria de la educación, aunque sí se recomienda cursarla, ya que es considerada como la

fase en la que se sientan las bases respecto a aspectos sociales, de convivencia y cognitivos de cara a la Educación Primaria.

- Se divide en dos ciclos.
 - Primer ciclo: 0-3 años.
En él se atiende a la iniciación del desarrollo motriz, comunicativo, del lenguaje y a las pautas básicas de convivencia y relación social con el entorno.
 - Segundo ciclo: 3-6 años.
Iniciación en el desarrollo de las habilidades motoras finas, desarrollo de la lectoescritura, pautas de convivencia y relación con el medio que le rodea, creación de una imagen personal positiva y equilibrada.

Herrera, Mesa, Ortiz, Seijó y Alemany en 2010 exponen que en una investigación realizada con una muestra de 620 ciudadanos de Melilla que el nivel de conocimiento que estos tenían sobre el desarrollo evolutivo infantil era bajo. Por tanto, y tomando como referencia la población sobre la que se ha realizado la investigación se enuncian las características de los niños/as de 4 años. Según los estudios de Piaget (Shaffer y Kipp, 2007), los individuos pertenecientes a esta edad se sitúan en el estadio "Preoperacional", que se encuentra entre los 2 y 7 años de edad. Entre las características fundamentales de esta etapa se encuentran:

- Uso de símbolos para la representación de personas, objetos y lugares.
- Adquisición del lenguaje.
- No se realizan operaciones mentales reversibles.
- Las representaciones mentales que se hacen son simbólicas.

Capítulo 3: Marco teórico

- Comprensión de las identidades a pesar de cambios de aspecto.
- Comprensión de relación entre dos hechos.
- Egocentrismo y animismo.

Por tanto, este proyecto se centra en la investigación de la educación mediática en la E.I. y en si el conocimiento de los procesos de creación de relatos audiovisuales favorecen una actitud más crítica frente a los mensajes emitidos por los medios de comunicación.

3.1.2. Relevancia social.

El acceso, cada vez mayor, a Internet que se realiza en una gran parte de hogares de España (Figura 1, p. 16) ha supuesto una revolución mediática que aún se está asumiendo y de la que es difícil predecir un futuro. La renovación de hábitos de consumo de estos medios ha modificado, en parte, el consumo de los medios de comunicación tradicionales. Tal y como afirman Sánchez-Labela y Guarinos (2011:5):

Con la migración de los contenidos televisivos a la red, se desdibujan las fronteras y se amplían horizontes en lo que al acceso y uso de los contenidos se refiere en pos de una e-democratización del conocimiento. Anteriormente, cuando sólo existía la televisión como medio masivo, el espectador se adecuaba a la imposición televisiva para el consumo de unos contenidos ajustados a una determinada franja horaria, ahora en cambio, los usuarios de Internet acceden a los productos audiovisuales en el momento o situación que más les convenga.

Sin embargo, la aparición de la televisión online no ha eclipsado a la televisión tradicional, que sigue siendo considerada la opción prioritaria para el visionado de contenidos audiovisuales, tal y como afirma una investigación realizada por la AIMC (2012). Esta

afirmación está apoyada por el planteamiento de González, Rodiño, Gorís y Carballo (2008: 63) "De todos los medios de comunicación que se han estudiado, la TV sigue siendo el de mayor presencia en los domicilios y el más valorado." Tal y como se extrae de la investigación realizada por AIMC en 2012, esta afirmación sigue vigente. La televisión, tal y como está concebida en la actualidad, no sirve únicamente como una herramienta más para el entretenimiento, sino que, como afirma Fernández (2005:6):

Durante muitos anos habituámonos à ideia que a televisão era apenas considerada como uma forma de entreter o público e que, por outro lado, o conhecimento estava relacionado com a educação e esta por sua vez, associada à escola. No entanto, encontramos atualmente numa fase em que o conhecimento e a cultura estão impregnados de mensagens audiovisuais.

Para conocer las implicaciones del uso y consumo de los medios de comunicación en España surgen una serie de iniciativas promovidas por asociaciones que pretenden dar respuesta a la demanda de información y prácticas relacionadas con los lenguajes audiovisuales.

3.1.2. a) Asociaciones y organismos dedicados a la educación mediática en España.

En el informe de la Unión Europea, *Current trends and approaches to media literacy in Europe. Country Profile Spain V4.0.* (2007) se incluye una relación de estas asociaciones e instituciones, que realizan acciones relacionadas con la educación mediática en los diferentes niveles de la educación, detallando las múltiples actividades que en cada uno de ellos se realizan y los colectivos a los que están destinados, que varían desde estudiantes a profesorado o

Capítulo 3: Marco teórico

familias. Este informe revela que no existen organismos específicos que se dediquen a la educación mediática y señala que la implicación entre la industria audiovisual y la educación es mínima, lo que dificulta una sinergia entre ambas que propicie un impulso efectivo de la educación mediática.

Iniciativas de asociaciones y grupos de investigación en este campo, como *Mitjans* y *Aula Mèdia* en Cataluña, así como la labor realizada por la revista *Comunicar* en Andalucía, gozan de un gran prestigio entre la comunidad investigadora de profesionales de la educación mediática de España, ya que desarrollan y difunden, con gran repercusión, numerosos estudios sobre esta disciplina en todos los niveles y ámbitos.

Así, *Mitjans* es una asociación nacida en Barcelona en 1997, está dedicada a la creación de un espacio común, en el que entidades y personas interesadas en la educación mediática puedan encontrar un lugar de referencia en el que se compartan inquietudes en la unificación de educación y comunicación. Uno de sus objetivos es promover y apoyar iniciativas y políticas de educación en comunicación, bien sean de dimensión local, comarcal o más amplia.

Aula Mèdia es una iniciativa surgida en Cataluña en 2003, que proporciona actividades de formación a profesorado y familias tomando los medios de comunicación y la relación entre estos y la educación como eje prioritario de intervención. Asimismo, a través de congresos y seminarios que se vertebran en el análisis de los medios de comunicación, se realiza una reflexión crítica sobre el uso de los mismos y la relación que se establece con la educación. Asimismo, a través de congresos y seminarios que se vertebran en el análisis de los medios de comunicación, se realiza una reflexión crítica sobre el uso de los mismos y la relación que se establece con la educación.

En este aspecto, hay que destacar la importancia del Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital, ya que se convirtió en el primer esfuerzo conjunto de investigadores en Educación Mediática para debatir las diferentes cuestiones de esta disciplina y proponer acciones y estrategias de educación mediática. Los ejes principales en los que se apoyaba el congreso eran los siguientes:

- Eje 1.- La educación mediática y la competencia digital. Marco teórico y Legislación Educativa.
- Eje 2.- Experiencias y acciones concretas relacionadas con la Educación Mediática en el ámbito de la educación formal.
- Eje 3.- Experiencias y acciones relacionadas con la Educación Mediática fuera del ámbito escolar.
- Eje 4.- Educación Mediática, Competencia Digital e Investigación Educomunicativa.

Una de las conclusiones que se obtuvieron tras este encuentro fue la siguiente:

La competencia en medios, la competencia digital y el tratamiento de la información deben ser consideradas básicas para el ciudadano del siglo XXI, como garantes del desarrollo profesional y de la inclusión social y teniendo en cuenta fines sociales relacionados con la crítica y la transformación social.

Este congreso abrió las puertas a la instauración de un foro de comunicación, análisis y a la creación de una comunidad de investigadores en Educación Mediática que ha dado lugar a una nueva conciencia común sobre esta disciplina en España.

Otra iniciativa a destacar es la del grupo *Comunicar*, que investiga desde 1988 la importancia de la educación mediática y la

Capítulo 3: Marco teórico

alfabetización digital. Se ha constituido como marco de referencia para las investigaciones en este campo y desarrolla una labor de constante revisión de la realidad educativa en este ámbito de investigación. Este grupo realiza la publicación de la revista *Comunicar*, en la que se ofrecen artículos sobre educación mediática, guías curriculares y experiencias formales relacionadas con la educación mediática. Está destinada a profesionales del medio, como comunicólogos, periodistas o docentes y a familias y estudiantes. La presencia de este grupo en nuestro país, de reconocido prestigio interracial, abre una nueva vía de investigación y formación para profesionales del campo de la educación, la comunicación o familias que quieran acceder a la educación mediática. La publicación de la revista *Comunicar* ofrece la posibilidad de conocer experiencias y artículos de investigación sobre educación mediática, otorgando a los investigadores en este campo la posibilidad de acceder a un contenido de calidad y contrastado prestigio. *Comunicar* se ha erigido, por tanto, en un valioso marco de referencia en el ámbito de la Educación Mediática en nuestro país, trascendiendo su importancia a investigadores extranjeros.

Es preciso destacar también la labor que Jacqueline Sánchez Carrero lleva a cabo con su taller *Telekids*, que nació con la idea de ofrecer talleres para niños/as y a adolescentes, con el fin de que se introduzca el aprendizaje sobre el cine y la televisión de una manera práctica a través de metodologías grupales e individuales en las aulas. Tal y como se recoge en la página web del proyecto, el objetivo de *Telekids* es:

“Crear conciencia en los niños sobre los medios de comunicación: mostrar cómo se trabaja detrás de la pantalla y cómo se pueden aprovechar los contenidos iniciándolos en el camino del espectador crítico y activo. En *Telekids* los niñ@s adquieren habilidades técnicas y creativas pero también valores y desarrollo de otras cualidades.”

Por tanto, las asociaciones anteriormente citadas, iniciativas como las del Congreso de Educación Mediática y los grupos de investigación que se han creado en torno a la Educación Mediática evidencian que en España esta disciplina tiene referentes que comienzan a tomar cada vez más importancia. La preocupación por la educación mediática trasciende, por tanto, a una cuestión teórica y comienzan a surgir una serie de iniciativas prácticas que facilitan el acceso a la educación mediática más allá de la educación formal. Sin embargo, es preciso destacar que muchas de las acciones destinadas a la promoción de la educación mediática están focalizadas en Educación Primaria o Educación Secundaria, siendo E.I. la gran olvidada en este aspecto, ya que apenas se realizan iniciativas destinadas a este nivel de la educación. Al hilo de estas asociaciones, surgen afirmaciones como la de Hurtado et al. (2007:9), que afirman: "Existen diversas propuestas, planes formativos en medios de comunicación dedicados a los niños, pero, en realidad, no son más que eso, aisladas experiencias, elogiadas iniciativas particulares que no dejan de ser eso, iniciativas." Lo que evidencia que es necesario contar con organismos de regulación que asuman la educación mediática como una de sus prioridades.

3.1.2 b) Organismos de regulación audiovisual en España.

Es preciso destacar la ausencia de un organismo superior de regulación audiovisual en España, siendo este país el único perteneciente a la Unión Europea que no cuenta con un Consejo Audiovisual que regule las prácticas audiovisuales que se realizan en el mismo. Si bien existen Consejos Audiovisuales en diferentes comunidades, como Cataluña, Andalucía o Navarra, no hay un organismo superior que coordine las diferentes acciones que estos realizan.

Capítulo 3: Marco teórico

Se han desarrollado algunas iniciativas de organismos públicos, como el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC), que desarrolló la creación de la obra "Libro Blanco. La educación del entorno audiovisual" (2002) en el que se indicaban los principales problemas, y se ofrecían conclusiones en cuanto a la implicación de los medios de comunicación en la vida de los menores de España. Se señalaban también las líneas para solucionar la deficitaria implicación de la educación mediática en la educación española. Entre las conclusiones y propuestas destacan las que se indican a continuación:

- La tarea debe partir de una responsabilidad compartida, fruto del diálogo entre las partes implicadas: la industria y los operadores, la Administración y las instituciones políticas, los educadores, las familias y la infancia y la juventud.
- El consumo mediático creciente y abusivo, unido a la falta de formación de las personas, predisponen a que el impacto de los contenidos de riesgo acabe influyendo negativamente en la población infantil, sobre todo en aquella socioculturalmente más vulnerable.
- Aunque se considera que las familias tienen una gran responsabilidad en el consumo infantil de la televisión, es evidente que no podrán asumir dicha responsabilidad si les falta información y, en especial, si el sistema mediático no se hace a su vez responsable de la tarea de protección de la infancia.
- La ayuda a las familias (o la responsabilidad compartida) implica un esfuerzo continuado de información sobre los contenidos televisivos y de vigilancia sobre los contenidos en las franjas de horarios infantiles. Sería conveniente no desaprovechar las asociaciones y movimientos sociales implicados en el entorno audiovisual.
- La superación de este divorcio [entre televisión y escuela] debería tener en cuenta una buena educación en comunicación audiovisual, entendiéndose como tal el planteamiento de dos objetivos inseparables:

Construyendo miradas críticas

- Enseñar a los niños/as a comprender y expresarse en el lenguaje audiovisual.
- Formarles para que sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y dosificarla racionalmente.

- Es urgente un esfuerzo e implicación mayor de la Administración a fin de que la educación en comunicación audiovisual, tanto desde el aspecto puramente tecnológico como desde el de la formación en la lectura de los medios, entre en las escuelas de un modo menos voluntarista. Es necesario potenciar la introducción de un currículum oficial de educación en comunicación.

En estas conclusiones, extraídas del trabajo realizado por el CAC (2002), se evidencia que es preciso contar con una relación directa entre los agentes educativos y los creadores de contenidos con el fin de conseguir la creación de contenidos significativos para el alumnado, siendo conscientes de que estos cuentan con un rol como espectadores que les puede situar en una posición de desventaja frente a los mensajes proporcionados por los medios de comunicación si no se les ofrecen las herramientas para ser críticos con ellos.

Asimismo, se hace un llamamiento a la implicación de las familias en la educación mediática de sus hijos, siendo partícipes activos del consumo de medios de comunicación que estos hacen y participando de estos actos de una manera significativa para el aprendizaje de sus hijos/as. También se insta a la Administración a introducir en el currículum la educación mediática de una manera real y efectiva y que esto no dependa únicamente de la voluntad del cuerpo docente de cada centro. Esta última idea se ve reforzada por la afirmación de Hurtado et al. (2007:9):

En realidad, la escuela debe ser el medio pero el primer paso tendrá que darlo una institución que disponga de poder, de autoridad para

Capítulo 3: Marco teórico

elaborar y aprobar una serie de presupuestos que contemplen la antesala de la tarea formativa que después se realizaría en la escuela. Me refiero a una campaña de sensibilización de la sociedad, un plan de formación, un entrenamiento para preparar al profesorado, una renovación técnica que preparase a los centros para impartir dicha formación y, finalmente, el desarrollo de un proyecto de evaluación que permitiese comprobar que nuestros alumnos consumen la comunicación mediática de forma saludable.

Otro ejemplo a destacar es el del Consejo de Navarra que, hasta su supresión en 2011, dedicó esfuerzos y recursos al acercamiento de la educación mediática a las familias de la comunidad foral.

En lo referido a medios de comunicación pertenecientes a la industria, destacan las iniciativas de RTVE, que cuenta con un defensor del público, y la creación de periódicos en centros educativos, como la iniciativa de El País (*El país de los estudiantes*). Se puede observar que estos proyectos, aunque gozan de un gran interés, resultan prácticamente insuficientes para poder abarcar una relación constante entre la industria de los medios de comunicación y los organismos pertenecientes a la educación. Es preciso destacar que estas iniciativas son destinadas a otros niveles educativos, tales como Educación Primaria o Secundaria, no habiendo esfuerzos dirigidos de manera específica a E.I. Según Tojeiro y Digón (2011:3):

Se confirma la necesidad de que los programadores se impliquen en la educación mediática proporcionando una oferta televisiva de calidad para las niñas y niños de estas edades. A pesar de la existencia de canales temáticos infantiles y juveniles, la oferta televisiva sigue presentando importantes problemas, por ejemplo, el estar excesivamente reducida a series de dibujos animados, el peso de programas importados, la presencia de contenidos socialmente inaceptables, la falta de señalización del target o el hecho de que se emita una serie dirigida a la primera infancia e inmediatamente

después otra dirigida a niñas y niños de mayor edad sin ningún tipo de transición o aviso. (P.3)

Siguiendo en esta idea, hay que mencionar a Aparici et al. (2010: 46) "Las empresas relacionadas con los medios (medios de comunicación, productores de contenidos, etc.), salvo raras excepciones, no destacan por su sensibilidad hacia la educación."

Es preciso puntualizar, además, que los medios de comunicación, a través de algunos de sus mensajes transmiten estereotipias de género que fomentan la consolidación de actitudes en ocasiones machistas que perpetúan desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Tal y como afirma Sánchez Lavella (2012:573):

"Es por ello, por la libre interactividad que los más pequeños puedan llevar a cabo con este medio hegemónico y por las innumerables interpretaciones construidas a raíz de sus contenidos, la obsesión por desarrollar un perfil televisivo que transmita valores óptimos con el fin de evitar la potenciación y asimilación de estereotipos tradicionales."

Por tanto, la implicación de las Administraciones y de los programadores de contenido es de vital importancia para implementar de manera efectiva la educación mediática en todos los niveles de la educación y permitir que trascienda al ámbito familiar.

3.1.2. d) **Legislación**

En cuanto a la normativa legal, hay que destacar las competencias como parte fundamental del currículum de Educación Primaria y

Capítulo 3: Marco teórico

Secundaria, no contando con ellas aún en E.I. En el caso de las dos etapas anteriormente mencionadas en primer lugar, hay 8 competencias básicas.

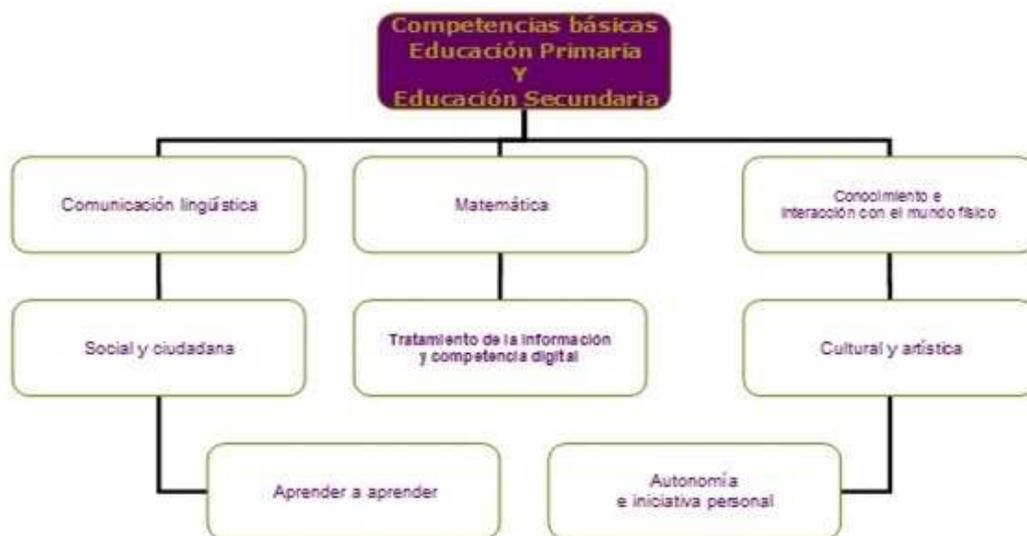


Figura 4: Competencias básicas en Educación Primaria

En el caso de Educación Primaria y Secundaria, en España se cuenta con una competencia específica, dentro de las 8 competencias básicas establecidas en el currículum de Educación Secundaria, para esta labor, llegando a adquirir los equipos necesarios para poder realizarla satisfactoriamente, con iniciativas destinadas a esta disciplina, como el plan "Red Aula" (El País, 2002) en Andalucía. Es preciso destacar que esta competencia se centra más en el conocimiento de la tecnología con la que se trabaja, que en el desarrollo de una actitud crítica gracias a la interiorización de la educación mediática. Se realiza, por tanto una enseñanza más instrumental, referida al uso y manejo de los equipos sin profundizar en un análisis crítico de los medios de comunicación y sin proponer nuevas formas de discernimiento crítico de los mensajes que se emiten desde los *mass media*, idea sustentada por Aparici et al. (2010:48), que afirma que las nuevas tecnologías se han usado como "recursos para la

enseñanza” siendo esto así, en muchas ocasiones, por falta de formación específica por parte del profesorado (Aparici et al. 2010:44). En la LOE (2006, citada en Aparici et al. 2010:30) dos de los objetivos se relacionan con esta disciplina:

En el artículo 3. Objetivos de la Educación secundaria obligatoria, se puede leer:

La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: (...)

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. (...)

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En el artículo 5.5 dice:

5. Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas ellas.

En el apartado de E.I., si bien no se cuenta aún con una competencia orientada a la Educación Mediática, en la orden ORDEN ECI/3960/2007 de 19 de diciembre por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la EI se incluye una referencia clara a los medios audiovisuales:

El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa.

Capítulo 3: Marco teórico

Asimismo, dentro de esta misma Orden, en los contenidos del currículo del Área 3. Lenguajes: Comunicación y Representación, el Bloque II se refiere al uso de las nuevas tecnologías en el aula: "Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado, crítico y significativo de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación." Esta es la única mención indirecta que se realiza a la educación mediática en la Orden que regula el Currículum de E.I.

Como conclusión, y como afirman Aparici et al. (2010: 49), es preciso implementar la educación mediática en E.I., y en los demás niveles de la educación, de manera efectiva.

Con los medios como contenidos de la enseñanza se pretende, de acuerdo con el currículo oficial, capacitar a los alumnos para utilizar las tecnologías y los lenguajes de forma lúcida y crítica en el marco de su vida privada, laboral, social, etc. Esto implica conocer el manejo de los medios, el uso de los lenguajes y las implicaciones comunicativas, sociales, económicas, políticas, legales (respeto de los derechos de autoría, por ejemplo), etc. que ello conlleva.

González et al. (2008:65) indican que hay que "plantearse la necesidad de establecer programas educativos específicos para conseguir entre todos un uso racional y crítico de dichos medios." En esta misma línea, hay que resaltar la aportación de Ortega y Fuentes (2001:10)

Las comunidades educativas el nuevo milenio [sic] deberían fijar, entre los objetivos educativos esenciales de sus proyectos curriculares de centro, la instauración de un programa transversal de *educación con y para televisión*, cuyas primeras actuaciones tendrían que realizarse de forma coordinada entre profesores y padres en el marco de la educación infantil escolar y familiar.

Tal y como afirman Clemente, Ramírez, Orgaz y Martín (2011:216) "la incorporación de los recursos TIC en las prácticas de aula va a depender del conocimiento pedagógico de la disciplina que posea el docente, en concreto de la intersección entre dicho conocimiento y el conocimiento sobre las TIC". Por tanto, la formación del profesorado, se erige como una parte fundamental en la educación mediática.

3.1.2. d) Formación del profesorado

La formación del profesorado en educación mediática es primordial para desarrollar esta disciplina de manera plena. Es preciso que los profesionales de la educación mantengan una actitud de interés e interés por la renovación de los aprendizajes constante. No se trata únicamente de promover esta actitud entre los profesionales en activo, sino que es fundamental incubarla desde la formación específica que se realiza en el ámbito Universitario, idea sostenida por De la Calle y Nieto (2005:4):

Sin embargo, la formación de maestros que se está desarrollando en la primera década del siglo XXI no cubre las expectativas respecto de las competencias que se espera que adquiera y desarrolle. Entre las carencias, que podemos señalar de partida, está el hecho de que, los responsables de su formación, es decir, parte del profesorado universitario, no utiliza sistemáticamente las nuevas tecnologías.

Tal y como afirman Aparici et al. (2010:44) "La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria tiene muchas carencias en el campo de la educación mediática." Por tanto, es preciso destacar también la deficiente formación de algunos profesionales de estas etapas en esta disciplina. Posteriormente afirma (P.50) "Ya hemos visto que la formación inicial del profesorado no es muy adecuada,

Capítulo 3: Marco teórico

pero esto no puede considerarse una barrera insalvable porque, como ha señalado la Unión Europea, la formación continua es una necesidad prioritaria de nuestro tiempo.”

Se considera fundamental que el profesorado contemple las TIC como una herramienta con la que trabajar, entendiendo su uso y potenciando sus cualidades. Se han de servir de ella para explicar la realidad de la sociedad en la que trabajan, favoreciendo un uso responsable y crítico de los medios de comunicación y apoyándose en ellos para integrarlos de una manera real en el quehacer diario de las aulas. Tal y como afirma Iglesias (2001:324):

A los *profesores*, en la medida en que han de planificar y desarrollar su actuación encaminada a la alfabetización audiovisual e informática de sus alumnos (*las NT como objeto de estudio*). Además, podrá utilizar las NT como un importante *recurso didáctico* utilizando distinto tipo de programas informáticos y materiales didácticos on-line. Por otra parte, Internet también le ofrece nuevas posibilidades *como medio de comunicación* que puede modificar notablemente la relación con los alumnos, padres y otros centros educativos facilitando así el intercambio de experiencias y mejorando las relaciones de comunicación.

Desarrollando más esta idea de la introducción efectiva de las TIC en la realidad cotidiana de las aulas, encontramos la idea de De la Calle y Nieto (2005:5) que afirman “El futuro docente debe percibir las TICS como una herramienta más en su quehacer profesional. Consideramos que esta formación no sólo la debe recibir desde unos parámetros técnicos o pedagógicos generales, sino también cada Área de conocimiento debe proporcionar una formación específica”. Por tanto, la formación en educación mediática no ha de realizarse únicamente de manera significativa durante los estudios universitarios que cursen los estudiantes de Magisterio, sino que la renovación constante y la formación permanente de los profesionales

de la educación facilitarán la implementación real de esta disciplina en la educación.

3.1.2.e) Educación mediática en las familias.

Tal y como se ha apuntado anteriormente en diferentes ocasiones, es preciso que la implicación de las familias en la educación mediática sea significativa. La educación no puede dar respuesta de manera unívoca a las deficiente formación en esta disciplina con la que se cuenta en España, sino que ha de traspasar el ámbito educativo y llegar a impregnar a la sociedad de la necesidad de realizar una educación mediática significativa implicando a agentes educativos, sociales y familiares. Tal y como afirman Aparici et al. (2010:46):

La falta de sensibilidad de las familias puede causar problemas al desconocer que las enseñanzas relacionadas con la educación mediática están recogidas en el currículo oficial y forman parte substancial de la formación integral de la persona, llegando a considerarlas como actividades paraescolares. A la falta de compromiso social se puede añadir cierta irresponsabilidad. Muchas familias aceptan la existencias de “peligros” en las televisiones, videojuegos e Internet, pero no hacen nada para evitarlos (televisores y ordenadores en la habitación de los niños, compra de videojuegos sin valorar su contenido, etc.).

La implicación de las familias en la educación ha de ser una constante en la educación para poder acceder a una educación mediática significativa y eficiente. Siguiendo a Digón (2010:3):

Se constata la importancia de implicar a las familias en la escuela [...] y de concienciarles de la importancia de que vean la televisión con sus hijas e hijos dialogando sobre lo que ven. Se observa que, a pesar de ser conscientes de que algunos dibujos animados no son apropiados para las edades de sus hijas/os y/o transmiten contenidos

Capítulo 3: Marco teórico

socialmente inaceptables, parecen seguir sin prestar atención al consumo televisivo de sus hijas/os.

Por tanto, y apoyándonos en la idea de Hurtado et al. (2007:9), "hasta que entre los padres, los responsables de los niños no se asuma la educación mediática de los mismos, igual que se entiende la educación, por ejemplo, de la matemática o del inglés, la educación mediática no será un hecho", se ha de generar un interés por parte de las familias en participar de los contenidos que sus hijos/as trabajen en el ámbito educativo y permitir que estos trasciendan al hogar. Las familias han de ser partícipes en todo momento de la educación en medios que sus hijos/as reciben de manera formal y fomentar estos aprendizajes en casa, participando del consumo que éstos realicen y controlando ciertos aspectos del mismo, como afirma Sánchez-Carrero (2011:64):

Es necesario realizar un consumo más crítico y también más seguro de la TV, recomendando a los padres que limiten el tiempo dedicado por sus hijos a ver la TV, que no tengan televisor en sus habitaciones, que controlen los programas que ven sus hijos procurando verlos con ellos y comentando sus contenidos.

La educación mediática, por tanto, es un compromiso que se ha de asumir por parte de las diferentes Administraciones, el ámbito educativo y familiar y por la sociedad en general. Únicamente cuando haya un consenso y una preocupación común por esta disciplina será cuando esta pueda ser una realidad en los sectores anteriormente mencionados.

3.1.3. Definición conceptual.

Para seguir comprendiendo la magnitud del tema de investigación que nos ocupa es preciso realizar una definición conceptual más

exhaustiva de los términos más importantes que se utilizan en este proyecto. Las definiciones ofrecidas a continuación se consideran el marco de referencia conceptual sobre el que se estructura esta investigación.

- Alfabetización digital

Según el Diccionario de la Lengua Española (2013):

Alfabetización: **1.** f. Acción y efecto de alfabetizar. Alfabetizar: **2.** tr. Enseñar a leer y a escribir.

Por tanto, y siguiendo un esquema de acción básico, partimos de la base de que la alfabetización es aquella acción en la que se enseña a leer y escribir. Siguiendo esta línea podremos llegar a las definiciones en las que se establece que la alfabetización digital es el proceso a través del cual se otorgan las herramientas básicas para acceder a la capacidad de buscar, interpretar, analizar y discriminar la información digital. En 1952 Vallet crea el término *langage total*, referido a la alfabetización en diferentes idiomas, no ciñéndose esta únicamente al proceso del aprendizaje de lectoescritura (Aparici et al. 2010:12). Gilster, en 1997, acuñó el término alfabetización digital y realizó la primera definición de éste como “la capacidad de entender y utilizar la información en múltiples formatos en un amplio rango de recursos cuando es presentada a través de ordenadores.” La definición que nos servirá como marco de referencia para referirnos a este término es la que ofrece la UNESCO (2011: 21):

La Alfabetización Mediática e Informativa imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas, un entendimiento razonable sobre las

Capítulo 3: Marco teórico

condiciones necesarias para desempeñar estas funciones eficientemente y las destrezas básicas necesarias para evaluar el rendimiento de los proveedores de medios e información a la luz de las funciones esperadas.

Según Gutiérrez y Tyner (2012: 38) "La alfabetización mediática, o mejor, la alfabetización (sin calificativo), por su actual condición de «mediática», debería abordar todos los aspectos, objetivos, contenidos, implicaciones, etc. relacionados con la presencia e importancia de los medios en nuestra sociedad."

Por tanto, la alfabetización mediática es la capacidad de analizar, desarrollar pensamiento crítico y otorgar la capacidad de gestionar los contenidos que recibimos por parte de los medios de comunicación. Contar con una alfabetización mediática plena es fundamental para enfrentarse a los mensajes constantes que los *mass media* emiten constantemente. Un buen afianzamiento de la alfabetización mediática permitirá un desarrollo integral de la persona, permitiéndole ser un consumidor responsable y autónomo de contenidos audiovisuales y siendo capaz de conocer los mecanismos de control que estos ejercen sobre la sociedad.

- Educación mediática

Según Aparici, Campuzano, Ferres y Matilla (2010:12) la educación mediática es:

La educación mediática debería hacer conscientes a los individuos de la necesidad de conocer los lenguajes, expresivos y técnicos de los medios de comunicación; aportando los conocimientos imprescindibles para fomentar un pensamiento analítico y crítico; facilitando la capacidad expresiva y técnica de las personas y dando

claves para el mejor aprovechamiento social, educativo y cultural de todos los medios de comunicación y de los sistemas de información y comunicación vigentes en cada período histórico.

Otra afirmación ofrecida por Aparici et al. (2010:47) es la siguiente:

La educación mediática debe entenderse y aplicarse como una forma de alfabetización integral en diferentes lenguajes y tecnologías y debe ser un proceso de formación constante a lo largo de toda la vida. Esta educación mediática debe comprometer no sólo a los docentes, padres y alumnos sino también a la ciudadanía en su conjunto.

En el caso de Buckingham, (2005: 21) la definición que éste ofrece sobre educación mediática es esta "Así pues, la educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación [...] Por lo tanto, la educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa."

- Estereotipos.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), la definición de estereotipo es:

1. m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Siguiendo a Belmonte y Guillamón (2008, p. 116) encontramos que el estereotipo de género es definido como:

"Un conjunto de ideas acerca de los géneros que favorecen el establecimiento de roles fuertemente arraigados en la sociedad. Estas ideas simplifican la realidad dando lugar a una diferenciación de los

Capítulo 3: Marco teórico

géneros que se basa en marcar las características de cada uno, otorgándoles una identidad en función del papel social que deben cumplir”.

Según Ferrés (1996:156, citado en Sánchez-Lavella, 2012:576) “El estereotipo es siempre reflejo de la ideología dominante. Es un principio organizador de la realidad pero desde una perspectiva conservadora. Tiende a perpetuar, a petrificar”. La definición que Savater ofrece (2012:116) dice así “El estereotipo no está mal, es una forma de conocimiento tentativo, a medio camino entre la comodidad y la pereza mental.”

Los estereotipos, por tanto, favorecen el encorsetamiento en una serie de valores anclados en concepciones antiguas del ideario común. Marcan las diferencias entre géneros, basándose únicamente en algunos aspectos de ambos, de una manera tan diferenciada que acentúa la perpetuación de actitudes que afianzan las desigualdades entre los mismos, permitiendo que el sesgo siga aumentando.

3.1.4. Antecedentes empíricos.

La educación mediática en España es un campo que goza, cada vez más, de un gran interés para muchos investigadores. Si bien esta tendencia ha ido creciendo en los últimos años, encontramos que en lo referido a la E.I. es insuficiente. Planteamientos como los de Iglesias (2001: 323) permiten conocer la necesidad de incluir a los medios de comunicación en el quehacer diario de los centros educativos:

Es evidente que vivimos en un contexto social donde las Nuevas Tecnologías están presentes "por todas partes". Esta presencia ha transformado, sin duda, la realidad actual en sus distintos ámbitos y por consiguiente, nuestro modo de conocer y acceder a dicha

realidad. Al mismo tiempo estas Nuevas Tecnologías están creando también nuevas realidades a través de nuevos lenguajes y nuevas formas de representación.

En la investigación que Iglesias realizó, centrada en el análisis de diferentes tecnologías de la información y cómo estas podrían incluirse en el currículum analizó diferentes formas de introducir los medios de comunicación, como por ejemplo programas informáticos o Internet, en las etapas de E.I. y Primaria. En este contexto, analiza las características de diferentes soportes de comunicación y ofrece pautas sobre cómo usarlos en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo realizado por Feria (1994: 21) evidencia que el tratamiento de los medios de comunicación en las aulas puede hacerse a través de un enfoque globalizador, que realice un acercamiento real de los medios a la realidad educativa del alumnado. En esta investigación destaca aspectos generales que han de tenerse en cuenta a la hora de realizar la actividad, como son:

- La función docente prioritaria es la de permitir y orientar el trabajo de alumnos y alumnas, plantearles problemas, sugerirles ideas, crearles contradicciones y ayudarles a resolverlas, contribuyendo, de este modo, a que se impliquen en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones. (...)
- Los propios niños y niñas buscan la información, la seleccionan y la elaboran. Ellos y ellas desarrollan estrategias de aprendizaje basadas en metodologías investigativas.
- El papel protagonista pasa al alumnado, siendo éste activo constructor de su propio conocimiento.
- Las relaciones comunicativas centrarán el contexto de trabajo: diálogo, debate, confrontación de ideas...

Capítulo 3: Marco teórico

Tal y como se puede observar, se da una gran importancia al desarrollo de la autonomía del alumnado, siendo el gran protagonista del aprendizaje en todo momento y desarrollando una actitud crítica frente a los medios de comunicación a través de la investigación y el análisis de los mismos. Por tanto, el análisis crítico y la investigación de los medios de comunicación, ha de tratarse en las aulas apoyándose en el enfoque globalizador, dando al alumnado las herramientas para que sean capaces de implementar el uso y estudio de los medios de comunicación en todos los ámbitos de la educación y de sus vidas. Esto les permitirá desarrollar una actitud autónoma y crítica hacia los mensajes que se emiten desde los *mass media* de manera constante.

En consonancia con las ideas de Feria, hay que tomar en cuenta el uso de medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como evidencian en la siguiente cita las aportaciones de García, Escarranza y Mancebo (1994:96):

No siempre resulta fácil disponer de materiales que contribuyan a desarrollar un tema globalizador con niños tan pequeños. Por ello, los medios de comunicación se convierten aquí en herramientas complementarias de múltiples aplicaciones que, por las características sensoriales que proporcionan de imagen, movimiento, color y sonido son capaces de captar con facilidad el interés y atención del niño pequeño, al mismo tiempo que aumentan su receptividad. Además, el carácter lúdico con que se pueden dotar, hacen del vídeo, fotografías, radio-cassette, cuento impreso... instrumentos de valiosa utilización didáctica.

Por tanto, la implementación de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede facilitar este y aportar nuevas formas de recepción de contenidos y fomentar una nueva

manera de entender la educación. Tal y como afirman García et al. (1994:96):

Si bien los medios de comunicación en las etapas propiamente escolares y superiores se convierten en instrumentos de investigación, conocimiento y creación, para el niño preoperatorio en edad preescolar dichos medios se transforman en vehículos, que pueden facilitar el desarrollo de estructuras básicas para el pensamiento, como son la atención, la memoria, la organización perceptiva, el lenguaje, la capacidad de análisis... Siempre, claro está, que la utilización de estos medios se haga de forma planificada y coherente con las necesidades del niño en este período evolutivo.

Liesa y Otal (2002) ya plantearon el uso de los medios de comunicación en las aulas de E.I., de manera más específica la experiencia de comunicación con centros de otras localidades y países a través de correo electrónico mediante el envío de escritos, dibujos y fotografías del alumnado que participaba en este intercambio comunicativo. Esta interacción favorecía el interés por la lectura y escritura y dotaba de un nuevo significado e interés el proceso de aprendizaje de ambas, ya que les permitían comunicarse con niños y niñas de otras localidades. Por tanto, los medios de comunicación cuentan en la actualidad con un papel relevante en la educación actual, ya que favorecen un nuevo tipo de comunicación en el que se ha de formar a las nuevas generaciones desde el inicio de su educación en el medio formal.

Digón (2010) realizó una serie de sugerencias para trabajar la educación mediática en diferentes niveles de educación. Por la naturaleza de este proyecto se hará mención de las actividades referidas a E.I. En primer lugar, parte del análisis de los elementos de

Capítulo 3: Marco teórico

los mensajes audiovisuales que el alumnado recibe, es preciso, por tanto, analizar “los planos que se utilizan en cada escena, los movimientos y posiciones de la cámara, la música, la existencia de narrador externo y/o interno, etc.” (Digón, 2010:5-6). Asimismo, propone el análisis de los estereotipos que se ven presentes en relatos audiovisuales como los que la factoría Disney ha ido produciendo durante las últimas décadas. En ellos se perpetúa la transmisión de valores como “valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, [...] la defensa del consumismo, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo, etc.” (Digón: 2005:6). Tras el análisis, es fundamental aterrizar las ideas que han ido surgiendo en actividades de creación por parte del alumnado. En este aspecto, Digón (2010:7) sugiere:

Los recursos tecnológicos a los que ahora podemos acceder facilitan considerablemente nuestro trabajo de creación. Por ejemplo, podríamos crear un anuncio con imagen en movimiento utilizando cualquier programa de edición de vídeo o podríamos hacer un informativo televisivo creando un podcast o un videocast, etc. En la actualidad la web 2.0 nos ofrece infinitas posibilidades para crear nuestros propios contenidos.

4. Objetivos.

4.1 Objetivos principales

El objetivo de este trabajo de investigación es demostrar que conocer y experimentar el proceso de creación de un proyecto audiovisual permite generar cierta conciencia crítica, al tener la información suficiente para conocer las fases de la génesis de una pieza audiovisual, e identificar estereotipos de género que perpetúan la existencia de desigualdades sociales.

Basándonos en la premisa de que conocer los mecanismos de creación de productos audiovisuales permitirá al alumnado de E.I. la introducción en la educación mediática, ya que en esta etapa la legislación apenas la contempla como tal, (Apartado 3.1.2.c) Legislación (P. 41), a diferencia de primaria y secundaria, se observará la incidencia de la educación mediática en esta etapa. Gracias a esta incursión en esta disciplina, la población más joven podrá tener un conocimiento más fundamentado sobre el que pisar de cara a analizar los mensajes persuasivos constantes que se emiten desde los medios de comunicación.

Por tanto, se plantean como **objetivos prioritarios**:

1. Conocer si la creación de contenidos audiovisuales permite al alumnado EI ser más crítico con los mensajes audiovisuales que consumen.
2. Observar si la influencia del análisis crítico permite fomentar el desarrollo de una conciencia mediática más autónoma frente a los medios de comunicación.

4.2 Objetivos secundarios:

A. Plantear la idea de que el desarrollo de la capacidad crítica podrá permitir al alumnado identificar estereotipos que, desde muy tempranas edades, se van transmitiendo a través de los medios de comunicación y calando en el ideario común de la sociedad, influyendo de manera poderosa en el desarrollo de la personalidad de cada ser humano.

B. Detectar los estereotipos que se nos transmiten desde los diferentes mensajes de la educación mediática nos permite encontrarnos con la posibilidad de erradicar futuros comportamientos perniciosos para la persona como individuo y como ente social, tal como sumisión de la mujer frente al hombre.

Por tanto, y basándonos en el objetivo principal de esta investigación, **se pretende demostrar que el conocimiento del proceso de creación audiovisual permite generar conciencia crítica, y esto, a su vez, permite la detección temprana de estereotipos en los medios de comunicación**, pudiendo ser la perpetuación de estos evitada, en la medida de lo posible, a través del análisis de estos mensajes y de la creación de un relato audiovisual.

5. Paradigma y metodología de investigación.

5.1 Construcción del objeto de investigación.

En este apartado se abordará la construcción del objeto de investigación, así como su delimitación y la formulación de hipótesis en las que se basa esta investigación.

En este proyecto se pretende investigar si conocer y experimentar las diferentes fases del proceso de creación de un relato audiovisual capacitan al alumnado de E.I. para ser más crítico con las producciones audiovisuales que recibe por parte de los medios de comunicación. Así, al ser uno de los objetivos secundarios de esta investigación estudiar si el análisis crítico y la decodificación de los mensajes emitidos en los relatos audiovisuales permiten al alumnado de E.I. identificar estereotipos de género presentes en nuestra sociedad y en obras audiovisuales destinadas a esta edad, se ha realizado un diseño metodológico afín con el planteamiento de los objetivos de esta investigación. Así, el diseño de esta investigación se ha hecho tomando como referencia, de manera principal, las obras *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención* (2006) de Callejo y Viedma y *Metodología y técnicas de Investigación social* (2007) de Corbetta, siendo esta última el marco de referencia principal en el que se ha sustentado el análisis de resultados.

5.1.1. Delimitación del objeto de investigación.

Tomando como referencia el marco teórico señalado en los apartados anteriores de este proyecto, la investigación presente se centra en discernir si el conocimiento de los procesos de creación de relatos

audiovisuales influye en una mayor capacidad crítica en el alumnado de la etapa de E.I., entendiendo por capacidad crítica una actitud autónoma y responsable frente al consumo de los mensajes que los medios de comunicación emiten, distinguiendo estereotipos de género y posibles desigualdades que se retraten en tales producciones audiovisuales. Por tanto, se centra en el alumnado de esta etapa educativa, haciéndoles partícipes de una educación mediática plena.

5.1.2. Formulación de hipótesis.

1. La capacidad crítica de los niños y niñas de nuestro país es escasa debido a una deficiente educación mediática.

Tal y como se evidenciaba en el Capítulo 2, referido a la Justificación del proyecto, los niños y niñas de España consumen mensajes audiovisuales pero desconocen gran parte de ese lenguaje y es preciso darles las herramientas pertinentes para que lo usen de una manera responsable y su experiencia mediática sea mucho más completa (Aguaded, 2011; Hurtado et al., 2007; Sánchez-Carrero, 2010) Por tanto, si desconocen los fundamentos de creación de estos mensajes difícilmente podrán desarrollar una capacidad crítica hacia ellos, ya que no ejercen ningún tipo de filtro hacia estas producciones.

El alumnado de E.I. se encuentra indefenso ante los mensajes que los medios de comunicación emiten, como, por ejemplo afirma Giroux en su obra *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia* (1999), en la que se nos permite observar la influencia del gigante Disney en la creación del ideario, tanto a nivel individual como social, de una persona. En él se recoge la fuerza con la que los estereotipos de la multinacional enraízan en el imaginario común y cómo estos calan en

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

el conjunto de la población. Tal y como dice Enrique Martínez (1995), "es necesario conocer, interpretar, desmitificar, producir y desenmascarar a la televisión". En el presente documento se pretende realizar estas acciones con algunos mensajes audiovisuales.

2. El alumnado de E.I. desconoce las fases del proceso de creación audiovisual.

El currículum de la educación española actual contempla la educación crítica en medios de comunicación como un área transversal que se ha de tratar a través de las diferentes asignaturas. En el caso del Currículum de Educación Infantil, regido por la Orden ECI/3960/2007 de 2008, en el Área 3. Lenguajes: Comunicación y Representación, el Bloque 3 de contenidos se refiere al uso de las TIC en este nivel educativo. Sin embargo, esta característica transversal hace que este tipo de enseñanza no se lleve a cabo con la profundidad y/o continuidad con la que se debería, pero de manera generalizada no se llega a abordar la temática de una manera directa más que por organizaciones externas. Basándonos en los datos que se ofrecen sobre alfabetización mediática en España arrojados por la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB (2007) en el estudio que realizaron para la Comunidad Europea podemos observar que, salvo iniciativas ajenas a la educación en centros educativos, el desarrollo de la alfabetización mediática es muy precario.

Contamos ya con la incorporación de las nuevas competencias en Educación Primaria, siendo una de ellas referida a los medios de comunicación, aunque esta competencia se destina, de manera principal, al uso y conocimiento de la tecnología. Por tanto, la inclusión de esta no es garante de que el conocimiento de los mismos vaya más allá del contacto con el medio propiamente dicho, sin

entrar a valorar el uso crítico que se hace de éste. Se destaca una vez más que diversas asociaciones y profesionales ligados a la educación de alguna manera realizan talleres y formación *ad hoc*, pero no hay una legislación específica que permita a los estudiantes de nuestro país conocer estas fases más que la propia que se realiza en estudios posteriores, como los referidos a Comunicación Audiovisual o los impartidos en escuelas de cine o en contextos específicos.

Siguiendo las aportaciones de Digón (2011) hay que fomentar los procesos de creación para poder hacer efectivos los aprendizajes realizados mediante el análisis de producciones audiovisuales. De igual manera, Hurtado et al. (2007) propone implementar la educación mediática desde el nivel de E.I., fomentando el aprendizaje del lenguaje audiovisual desde edades tempranas. Citando a Hurtado et al. (2007:2): "Nuestros niños y niñas consumen un lenguaje del que desconocen prácticamente todo. Un lenguaje que comprenden perfectamente, pero para el que no son educados. Así será difícil preparar niños y niñas para un futuro independiente." Esta realidad puede ser paliada a través del análisis y creación de relatos audiovisuales que permitan a este alumnado conocer las diferentes fases experimentándolas de manera plena.

5.2 Diseño metodológico.

5.2.1 Justificación metodológica.

El presente proyecto, requería, de manera necesaria, basarse en un diseño metodológico de corte cualitativo, teniendo en cuenta los sujetos y el campo de estudio que aborda, tal como se ha explicado en los capítulos precedentes. Si bien esto es cierto, hay que señalar que, según Corbetta (2007:41) el diseño del marco teórico se ha

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

hecho siguiendo las indicaciones pertinentes para realizar una investigación cuantitativa. Por tanto, éste ha sido estructurado, cerrado y anterior a la investigación.

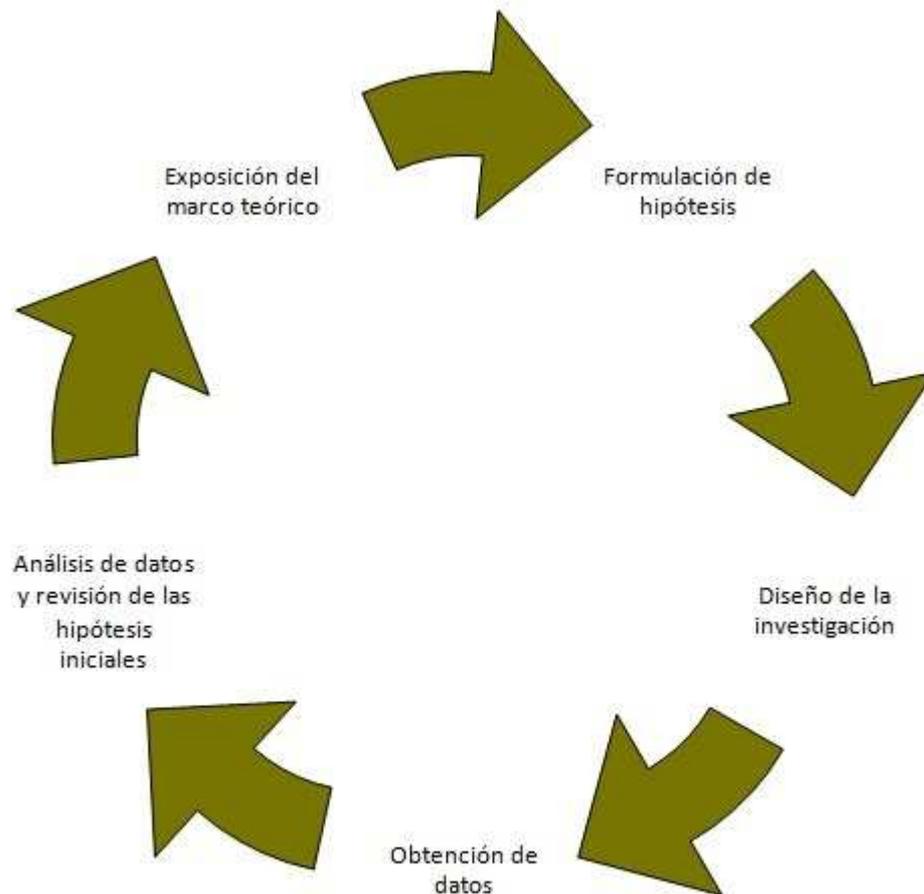


Figura 5: Elaboración del marco teórico

Por otra parte, y siendo conscientes de la naturaleza de esta investigación, la **observación participante** es el método elegido para realizar el trabajo de campo y obtener los datos pertinentes para el desarrollo de este proyecto.

Esta investigación, por tanto, teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación y las características de la misma, era preciso contar con un diseño metodológico cualitativo para el trabajo de campo, siendo

el método de observación participante el más idóneo para obtener resultados. Siguiendo a Corbetta (2007: 304):

Entonces, ¿por qué "observación" y por qué "participante"? *Observación*, puesto que implica mirar y escuchar. Pero el mismo tiempo esta técnica conlleva un contacto personal e intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado, una larga interacción que puede durar incluso años, con una *participación* del investigador en la situación de objeto de estudio, que constituye su elemento distintivo. El investigador *observa* y *participa* en la vida de los sujetos estudiados. Pero es el segundo aspecto el que hace que esta técnica sea diferente de todas las demás técnicas de investigación social.

Este método de recogida de datos se erige como la forma más acertada de plantear el trabajo de campo de esta investigación, ya que permite estudiar el fenómeno de manera cercana, conviviendo con los sujetos estudiados y participando en el proceso de aprendizaje planteado en las actividades de manera constante (Apartado 5.2.2 b, P.67). Es preciso destacar que el periodo de observación que se realizó, tal y como se indica en el calendario (Apartado 5.22. c, P.79), no fue de larga duración, tal y como indica Corbetta (2007) en la definición ofrecida anteriormente. Esto se debió a las características de los sujetos estudiados y de las circunstancias en las que se produjo el trabajo de campo y la recogida de datos de la investigación. Sin embargo, si bien el periodo de observación-participación fue de corta duración, resultó suficiente para plantear las actividades diseñadas *ad hoc* para la investigación.

La observación participante, por tanto, fue el método idóneo para realizar el trabajo de campo de esta investigación, ya que, según Jorgensen en Corbetta (2007:307) "En algunos casos esta técnica

resulta especialmente útil [...] Cuando se sabe poco de un determinado fenómeno". Tomando esta cita como referencia, se planteó el uso de la observación participante debido a la naturaleza de la cuestión a investigar y a los antecedentes con los que se cuentan de este tema.

5.2.2. Programa o plan.

5.2.2.a) Actividades.

El desarrollo de esta investigación precisa la realización de actividades destinadas a la población con la que se va a investigar. Para ello, se diseñaron una serie de actividades (Anexo 3, p. 167), de diferente índole, en las que se intercalaban contenidos teóricos con otros prácticos adaptados a las características del alumnado de E.I. siendo estas detalladas a continuación:

1: Introducción:

En esta primera fase de la investigación se hará una breve introducción en la que se tratará, fundamentalmente, de diferenciar realidad y ficción. Tal y como afirman Tojeiro y Digón (2011:3) "se observa que, en estas edades, [Niños y niñas de educación infantil] las niñas y niños no tienen totalmente claras las diferencias entre realidad y ficción", por tanto, a través de la exposición de una fotografía, vídeo y cuadro (*Ceci n'est pas une pomme*, de Rene Magritte) de un mismo objeto (una manzana) diferenciaremos estas representaciones de la misma de la realidad al presentar el objeto. Con esta introducción se mostrará que existen diferencias entre los productos audiovisuales y la realidad, siendo estos una mera representación de la misma.

En la segunda parte de la introducción se mostrarán fragmentos de relatos audiovisuales en los que se realicen acciones que, *per se*, el ser humano no puede realizar. A través de estos relatos se evidenciará que no todo lo que se muestra en la ficción es factible. (Elefantes que vuelan, Niños/as que, con un cántico consiguen hacer que llueva).

2: Introducción al lenguaje narrativo-crítico.

Esta parte consta de diversas actividades:

- a) Explicación de los diferentes planos usados en el mundo audiovisual y ejemplificación de los mismos a través de relatos audiovisuales. Posteriormente, por grupos, se realizarán fotografías digitales usando cada uno de los planos explicados.

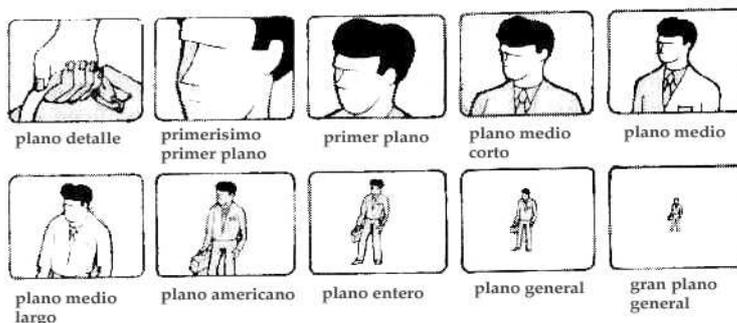


Figura 6: Tipología de planos

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

b) Explicación de las diferentes angulaciones y las implicaciones que estos tienen:

Horizontal: Mirada objetiva. Neutra.

Picado: Inferioridad.

Contrapicado: Superioridad.

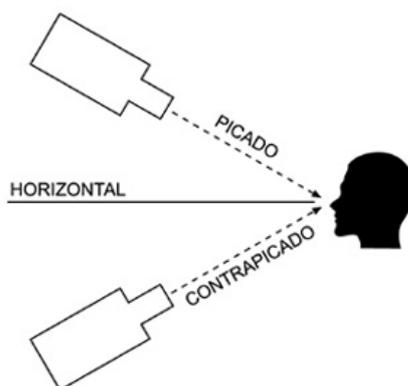


Figura 7: Tipos de angulación

c) Simbología del color: En este apartado se explican los significados que se han asociado tradicionalmente al color y comenzaremos a ver los estereotipos con los que algunos de ellos se identifican. Se comienzan a analizar estereotipos de género.

BLANCO	Pureza, inocencia, optimismo, frescura, limpieza, simplicidad
ROJO	Fortaleza, pasión, determinación, deseo, amor, fuerza, valor, impulsividad
NARANJA	Calidez, entusiasmo, creatividad, éxito, ánimo
AMARILLO	Energía, felicidad, diversión, espontaneidad, alegría, innovación
VERDE	Naturaleza, esperanza, equilibrio, crecimiento, estabilidad, celos
AZUL	Libertad, verdad, armonía, fidelidad, progreso, seriedad, lealtad
PÚRPURA	Serenidad, místico, romántico, elegante, sensual, ecléctico
ROSA	Dulzura, delicadeza, exquisited, sentimientos de gratitud, amistad
GRIS	Paz, tenacidad
NEGRO	Silencio, sobriedad, poder, formalidad, misterio

Figura 8: Simbología del color

3: Búsqueda de estereotipos de género tradicionales en películas de Disney.

Siguiendo a Sánchez-Labela (2012:576):

Persiste la estereotipia femenina en la narración animada, un producto consumido en su mayoría por sujetos carentes de un sentido crítico que les permita poner en tela de juicio aquello que consumen creándose, por ende, nuevas generaciones que crecen enredadas en una representación androcéntrica aún perenne en los contenidos audiovisuales.

Otra cita de Sánchez-Labela (2011:575) remite a esta misma idea y ofrece otra visión complementaria:

Los rasgos estereotipados de la personalidad de las figuras femeninas sometidas al canon de la belleza impuesto eran necesarios para la narración; sin ellos, los personajes masculinos no podrían manifestar todas las características que se asocian a la masculinidad: protección y salvación de los personajes femeninos.

Por tanto, se trata de acompañar al alumnado en la búsqueda e identificación de los siguientes estereotipos de género tradicionales, presentes en relatos audiovisuales:

- Mujer sumisa que espera al hombre.
- Mujer encargada del cuidado del hogar.
- Color asociado a la mujer.
- Figura del mal encarnado en la mujer (madrastra, bruja, etc.)
- Mujer pasiva.

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

- Hombre (príncipe) salvador.

Visionado pautado de: Red (2010), de Calarts y Song, en el que los estereotipos se destierran y el lobo es bueno.

4: Visionado y comentario de diferentes relatos audiovisuales.

Se realizará el visionado, en gran grupo, de los siguientes cortometrajes:

- *Alma* (2009), Hokes y Blaas.
- *For the birds* (2000), de Dulfilho-Rosen, Lasseter y Eggleston.
- *Oktapodi* (2007), de Zomofen, Bocabeille, Chanioux, Delabarre, Marchand, Marmier y Mokhberi.
- *The hapless Hamster* (2011), de Broke.

5: Introducción al análisis crítico de relatos audiovisuales:

Se analizarán las siguientes piezas:

- *Luxo Jr.* (1986), de Lasseter.
- *Growing Leo* (2012), de Navarro y Mateo.

6: Iniciación en la creación de relatos audiovisuales:

Se muestra un fragmento audiovisual del cortometraje *Tadeo Jones* (2004), de Matii y Gato, en el que, en un momento dado, se detiene

la reproducción para realizar una Tormenta de ideas (*Brain storming*) en la que se plantean diferentes alternativas a cómo podría continuar la narración.

7: Creación de un relato audiovisual:

Con asesoramiento continuo en todas las partes del proceso se plantea la realización de un relato audiovisual de corta duración (No más de 3 minutos por grupo)

- Preproducción: Distribución de roles (director, productores, guionistas, actores, etc.)
- Preproducción: Creación del guión y guión técnico.
- Producción: Grabación del relato audiovisual.
- Postproducción: Montaje del mismo. Realizado por la encargada del taller.

8: Análisis de los relatos audiovisuales realizados por el grupo.

Una vez haya concluido el proceso de creación de los relatos audiovisuales generados por parte del alumnado, se analizarán estos identificando aspectos formales, así como analizando las historias que se han desarrollado e identificando posibles estereotipos o maneras de combatir estos que se hayan podido generar durante el proceso de creación.

9: Conclusiones tras los aprendizajes.

En este momento, en gran grupo y mediante una reflexión común, se valora la experiencia realizada y si esta ha sido significativa en cuanto al aprendizaje, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje que se

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

ha llevado a cabo y tratando de asimilar los conceptos que se han mostrado con las actividades realizadas.

10: Valoración del aprendizaje a través de entrevistas personales semidirigidas.

Para la realización de las actividades se propuso una organización de las mismas teniendo en cuenta los días disponibles para la realización de las mismas.

Actividad y Tiempo	Día 1 Investigación	Día 2 Investigación	Día 3 Investigación
1: Introducción. 30'	X		
2: Introducción al lenguaje narrativo-crítico. 1 hora y 20'	X		
3: Búsqueda de estereotipos en películas y series Disney. 30'	X		
4: Visionado de diferentes relatos audiovisuales. 30'	X		
5: Introducción al análisis de relatos audiovisuales. 40'.		X	
6: Iniciación en la creación de relatos audiovisuales. 25'		X	
7: Creación de un relato audiovisual. 4-5 horas.		X	X
8: Análisis de los relatos audiovisuales realizados por los diferentes grupos. 1 hora.			X
9: Conclusiones tras los aprendizajes. 50'			X
10: Valoración del aprendizaje a través de entrevistas personales semidirigidas. 3 horas.	X	X	X

Tabla 1: Organización temporal de las actividades

5.2.2.b) Detalle de los métodos de recolección.

Esta investigación requería de una serie de instrumentos que permitieran abarcar las diferentes actitudes y repercusiones del taller de Educación Mediática que se diseñó a través de las actividades detalladas en el apartado 5.22.b por parte de la muestra elegida.

En un principio se planteó la posibilidad de realizar todo el registro a través de grabaciones en audio y vídeo, pero debido a las características de la población a estudiar se desechó en las actividades que requerían debate y participación constante de los individuos de la muestra, ya que se interrumpían entre ellos y, unido a las características del espacio en el que se realizó, era imposible recoger todas las intervenciones. En estas actividades, se realizaron anotaciones con las que posteriormente se elaboró el diario de investigación (Anexo 1). Para la recogida de datos y realización del taller de contenidos audiovisuales se programaron una serie de actividades y se organizaron estas en función de los días dispuestos para ello.

Siguiendo a Corbetta (2007, 323) “ésta [la observación participante] adopta la forma de apuntes cotidianos, una especie de cuaderno de bitácora donde se refiere con riqueza de detalles y reflexiones personales todo lo que el investigador ha observado a lo largo del día”. Siguiendo a DeWalt y Dewalt (2002, citado en Kawulich, 2005:2) “La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.” Por tanto, era preciso contar con una serie de instrumentos que recogieran las vivencias que tuvieron lugar durante la investigación.

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

Se optó, por tanto, por la realización de un diario de investigación basado en las anotaciones que se realizaron de manera constante durante las actividades. Como afirma Kawulich (2005: 24) "Las notas que se toman para capturar estos datos [en una observación participante] incluyen registros de lo que se observa, circunscribiendo conversaciones informales con participantes, registros de actividades" Estas notas vertebraron el diario y posibilitaron plasmar las reacciones, expresiones y frases textuales que los sujetos de la muestra realizaron.

Sin embargo, teniendo en cuenta las características de la población con la que se realizó se planteó la necesidad de realizar entrevistas personales semidirigidas que permitieran ahondar más en las opiniones de la población de la muestra. Así, se obtuvieron diferentes opiniones, reacciones y valoraciones por parte de los sujetos de la muestra ante las actividades que se diseñaron *ad hoc* para esta investigación.

Asimismo, y debido a la naturaleza de las entrevistas personales semidirigidas, la grabación en audio y posterior transcripción fue el método elegido para poder acceder a las opiniones de los diferentes sujetos de la muestra.

A través de estos métodos de recolección de datos, se obtuvieron diferentes opiniones, reacciones y valoraciones por parte de los sujetos de la muestra ante las actividades que se realizaron *ad hoc* para esta investigación. Esta idea se ve reforzada por Schmuck (1997, citado en Kawulich, 2005:5):

Los métodos de observación son útiles a los investigadores en una variedad de formas. Proporcionan a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinan quién

interactúa con quién, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verifican cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades.

Técnicas de recogida de Datos	Objetivos			
	1. Objetivo principal.	2. Objetivos secundarios	3. Objetivos secundarios	4. Objetivos secundarios
	Conocer si la creación de contenidos audiovisuales permite al alumnado EI ser más crítico con los mensajes audiovisuales	Percibir si una mayor capacidad crítica permite identificar estereotipos de género.	Detectar los estereotipos que se transmiten en relatos audiovisuales.	Rechazar los estereotipos tras la identificación de los mismos para erradicar futuros sesgos de género.
Instrumentos de recogida de la información	Diario de investigación, registros a través de audio, vídeo y entrevistas semidirigidas.	Diario de investigación, registros a través de audio, vídeo y entrevistas semidirigidas.	Diario de investigación.	Diario de investigación, registros a través de audio, vídeo y entrevistas semidirigidas.

Tabla 2: Técnicas de recogida de datos

5.2.2.b. 1) Contexto de muestreo de la investigación

Se realizó un contacto con una asesora del Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén) que facilitó la información que se le proporcionó sobre la investigación a varias docentes de la provincia de Jaén. Finalmente se acordó con una de ellas realizar la investigación entre los días 16 y 18 de abril de 2013.

El centro educativo en el que se realizó la investigación es el CEIP Gloria Fuertes, situado en la ciudad de Jaén. Es un centro de Educación Infantil y Primaria creado en 2007. Cuenta con tres líneas en E.I. y, debido a su reciente creación, por ahora sólo dos en Educación Primaria.

Capítulo 5: Paradigma y metodología de investigación

La edad del alumnado con el que se realizó la investigación es de cuatro y cinco años. La componen un total de 24 personas, dividido en 15 niñas y 9 niños.

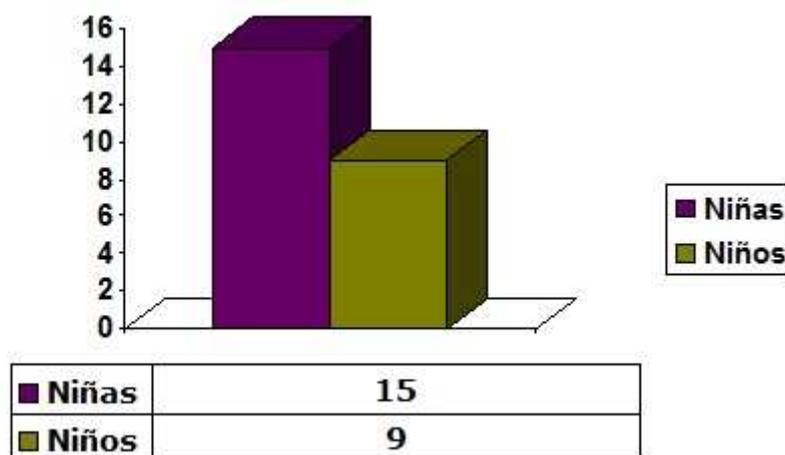


Figura 9: Componentes de la muestra por sexo

Durante las semanas previas a la investigación se mantuvo una correspondencia constante con la tutora del alumnado en la que se le explicaron las diferentes actividades que se iban a realizar. Asimismo, informó de la posibilidad de usar la pizarra digital para realizar algunas actividades, lo que facilitó la proyección de cortometrajes y relatos visuales.

Tras cada día de la investigación, tomando como referencia, de manera fundamental, las notas que se recogieron durante las jornadas de trabajo con los individuos de la muestra y grabaciones de audio y vídeo, se elaboró un diario de investigación en el que se reflejaron las diferentes acciones e intervenciones que tuvieron lugar durante el desarrollo de las actividades cada día, así como opiniones de los niños.

En la última sesión, se realizaron una serie de entrevistas semidirigidas con cada una de las personas que componen el grupo de clase para realizar una breve evaluación del impacto que las diferentes actividades habían tenido en el grupo.

5.2.2.c) Calendario de la investigación.

El calendario previsto para la realización de esta investigación es el siguiente:

Elaboración del borrador: Noviembre de 2012.

Revisión y reelaboración del borrador inicial: Enero de 2013.

Revisión de bibliografía: 21 de enero a 30 de abril.

Fundamentación teórica: Trabajo de recopilación, lectura y selección de documentos: 2 de marzo – 30 de abril de 2013.

Preparación del trabajo de campo: 15 a 30 de marzo de 2013.

Recogida de datos: 16-18 de abril de 2013 de 2013.

Análisis de resultados: 20 de abril – 15 de mayo de 2013.

Redacción del informe: 30 de marzo -30 de agosto de 2013.

Presentación: Septiembre de 2013.

5.2.2.d) Material emergente post-investigación.

Las características de este proyecto requerían la creación de un diario de investigación (Anexo 1, P.115) en el que se plasmaron las diferentes opiniones, actitudes y experiencias que los sujetos de la muestra estudiada experimentaron durante el proceso de trabajo y aprendizaje que tuvo lugar con el taller de Educación Mediática que se realizó para esta investigación.

La naturaleza de esta investigación, y las actividades diseñadas *ad hoc* para la misma precisaban la creación de un relato audiovisual por parte de los sujetos de la muestra seleccionada. Este relato gozaba de especial importancia, ya que en él se plasmó la evolución del conocimiento de los individuos estudiados y la creación de una pieza audiovisual en la que se reflejara si el trabajo de decodificación previo que se había hecho con otros relatos audiovisuales había influido en la creación de uno propio. Asimismo, en la actividad 2 se requería la realización de fotografías emulando diferentes tipos de plano, lo que generó diferentes imágenes.

Del mismo modo, se realizaron 24 encuestas semidirigidas a todos los individuos de la muestra seleccionada y fueron registradas en grabaciones que, posteriormente, se transcribieron y se añadieron al diario de investigación (Anexo 2, P. 133)

6. Resultados.

El análisis de los resultados que se realiza en este proyecto se basa en un análisis descriptivo, siguiendo las aportaciones de Corbetta (2007) y, se basa, además en la clasificación de las experiencias y aportaciones realizadas durante la fase de observación participante. Citando a Kawulich (2005:25):

KUTSCHE establece que, cuando uno está tratando de analizar información y observación de las notas de campo, está tratando de desarrollar un modelo que ayude a hacer entendible lo que hacen los participantes. Uno está construyendo un modelo de cultura, no diciendo la *verdad* acerca de los datos, puesto que hay numerosas verdades, en particular cuando se presentan desde el punto de vista de cada participante individual.

Competencia en Educación Mediática

La primera toma de contacto con los sujetos de la muestra mostró que evidenció la competencia en Educación Mediática en E.I. era muy limitada tras el análisis de las primeras obras audiovisuales. En la actividad 1, en la que se trataba de diferenciar un objeto real (en este caso una manzana) de diferentes representaciones de la misma, la diferencia entre la representación y el objeto real no llegó a hacerse patente hasta que algunos de los niños respondieron afirmando que el vídeo de las manzanas sí era una representación de las mismas (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 1. P.113). Por tanto, hasta ese momento no se habían planteado la diferencia entre las representaciones que tenemos presentes en nuestra vida diaria y los objetos reales. La interiorización de la representación de los objetos que los miembros de esta muestra tienen es tan fuerte que llegan a discutir que las imágenes que se proyectan son

realmente manzanas, contradiciendo la diferencia entre la representación y el objeto real. En la era de la sociedad de la imagen, esta ha invadido la cotidianeidad de esta sociedad, llegando a influir en la forma de entender la realidad y la diferencia entre esta y sus representaciones.

En la siguiente actividad me plantean que en las películas puede pasar todo "Porque es una película, y en las películas pasa eso" (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 1, P.114). El poder del cine y la ficción, por tanto, ha trascendido a la vida diaria de las personas de varias generaciones, que contemplan a los relatos audiovisuales como potentes creadores de una ficción no-verosímil en la que cualquier suceso puede tener lugar, independientemente de su capacidad real de suceder. El ejemplo del niño que afirma que puede volar porque ha visto cómo Dumbo vuela y él puede hacerlo (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 1. P 114) demuestra que, en ocasiones, las acciones que se proyectan en relatos ficcionales pueden traspasar la realidad y hacer pensar a los sujetos que las reciben que están capacitados para realizarlas. Sucede lo mismo con el visionado del siguiente vídeo, en el que unos niños tratan de hacer que llueva con unos cánticos. Aún así, en este caso un niño me dice que sí podrían hacerlo, porque esta acción la realizan niños y no animales (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 1. P.114), lo que muestra que en el caso anterior ha comprendido que no podía volar porque era un elefante, pero al ser en este caso niños sí podría darse el caso de que consiguieran que lloviera. En este caso, se propicia además que todos los miembros de la muestra traten de emular lo que hacen los primeros niños y comprueban que hay acciones que sólo se pueden realizar en la ficción y nunca en nuestra realidad diaria, independientemente de que los sujetos que quieran realizarlas sean animales o personas.

Capítulo 6: Resultados

La diferencia entre realidad y ficción se afianza tras la proyección de más cortometrajes, en los que se analiza si lo que sucede podría tener lugar en la realidad, mostrando que, en ocasiones, se reproducen historias que no son factibles en la vida real, más allá de su proyección en el cine, y que, por tanto, han de ser consideradas como representaciones de la imaginación y creación de un equipo humano dedicado a esta labor.

En el caso de la explicación de tipos de plano y angulación hay que destacar que no cuentan con ningún tipo de conocimiento al respecto y, todos los contenidos que se les ofrecen les llenan de curiosidad y empiezan a entender que, en función de la visión que tengamos de un hecho o persona y cómo este aparezca en un relato podremos otorgarle unas u otras características. La intervención de la niña que observa las diferencias entre tipos de angulación (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 2 P. 116) permite comprobar cuán importante es tener una sólida base sobre conceptos de creación audiovisual para evitar la manipulación que puede hacerse con algo tan aparentemente inocuo como la posición en la que se sitúe la cámara o la intención de ofrecer al espectador una u otra visión en un relato audiovisual.

Duración de las películas

La proyección de cortometrajes lleva a uno de los sujetos de la muestra a afirmar que las piezas que les pongo no son películas, porque son demasiado cortas (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 2, P.117). El acceso en estas edades a largometrajes impera sobre el visionado de medimetrajes o cortometrajes, llegando a no considerar a estos últimos como parte del cine, al parecer "menores" respecto a los largometrajes sólo por su duración, a pesar de que todos ellos cumplen la misma función, independientemente del tiempo que usen para ello: contar historias.

Identificación de estereotipos

Las primeras actitudes críticas comienzan a surgir con la explicación de la simbología del color, ya que hay niñas que afirman que el rosa es el color de las princesas y las niñas y he olvidado incluirlo en lo que implica cada color. Cuando les pido que me justifiquen esto me responden que es así "Porque las princesas van de rosa, y las niñas van de rosa". (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 2, P.116)

La aceptación de estos códigos es tal que llegan a molestarse cada vez que les pregunto por qué creen que es así y responden siempre defendiendo a las princesas y los roles que estos tienen. (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 2, P.116). La influencia de Disney y los estereotipos creados por las princesas de esta compañía está tan presente en las vidas de muchas niñas que ha trascendido a su pensamiento y toman este tipo de afirmaciones como una realidad más. Sin embargo, la presión de este tipo de estereotipos es menor en los niños, que apenas se inmutan ante esta afirmación y, simplemente observan cómo algunas de sus compañeras tratan de defender un argumento que apenas pueden sostener más allá de "Porque las princesas van de rosa" (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 2, P.116). La identificación de los estereotipos es, por tanto, fundamental para la prevención de actitudes de sumisión ante el hombre, como se verá en la actividad 3.

La actividad 3 (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 3, P.117-118) generó mucha controversia, ya que, a pesar de que los individuos de la muestra comprendían lo que les explicaba, existía un alto nivel de indignación por parte de algunas niñas, que afirmaban "Pero las princesas son buenas" y "Las princesas son guapas", tratando de justificar así su interés por ellas y buscando una explicación que no desarmara el concepto que hasta ahora habían tenido de ellas. Sin embargo, el surgimiento de una nueva corriente

Capítulo 6: Resultados

de pensamiento, en la que se identifica a las princesas como seres tediosos que limitan su existencia a la espera de un hombre que las comienza a tomar fuerza, mostrando que el análisis crítico de la postura de las princesas frente a los príncipes limita el papel de la mujer a una posición de sumisión frente al hombre. El entendimiento de los diferentes roles permite conocer en mayor medida el poder real de la mujer y la autonomía que esta puede tener, más allá de lo que se transmite en algunas producciones dirigidas a niños y niñas, como pueden ser las versiones de cuentos tradicionales de Disney.

Análisis de piezas audiovisuales

El análisis que se realiza por parte de los individuos de la muestra estudiada evidencia que la competencia para realizar esta labor es baja y apenas son capaces de ofrecer más información que “el abuelo trata mal a Leo” [en alusión al cortometraje *Growing Leo*] o “el bicho es feo”. (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 5, P.118-119) El análisis guiado de los cortometrajes que se proyectan permite fomentar una capacidad crítica mayor, y comienzan a relucir detalles que, hasta entonces, no habían llamado la atención de los individuos de la muestra. Incluso, a través de los argumentos que ofrecen, se puede dar la explicación de que en los relatos audiovisuales se ofrecen diferentes roles para personajes que no siempre se han de adoptar en nuestra personalidad, pero sí son susceptibles de ser analizados para asimilarlos o rechazarlos.

El análisis de los diferentes planos y cómo estos permiten mostrar más o menos detalles lleva a analizar la intención comunicativa de cada uno de ellos. A través de los planos se obtiene la capacidad de observar detalles de la historia que hubieran pasado inadvertidos de no contar con un análisis más exhaustivo.

El hecho de realizar la proyección de un cortometraje realizado únicamente en un plano fijo permitió que los sujetos de la muestra comprendieran que, lejos de imperar el dinamismo y los cambios constantes de plano, las historias trascienden a la forma y pueden ser contadas de cualquier manera, desmontando así ciertos prejuicios con los que se contaban respecto a esto. Por tanto, no por tener mayor riqueza en el montaje la historia tiene más peso.

Fomento de la creatividad

En la actividad 6 se propuso una lluvia de ideas para crear un final alternativo para una historia. Se trataba, por tanto, de fomentar la creatividad y la imaginación a partir de un relato audiovisual completo. La proyección se detuvo en un momento de tensión del cortometraje, a partir del cual los individuos de la muestra debían proponer diferentes finales para, en último lugar, comprobar si alguna de las ideas propuestas concordaba con el final real. La elección de la pieza se hizo con la intención de que el giro que se produce en la misma no coincidiera con ninguna de las ideas propuestas. Esta actividad permitió al alumnado pensar y trabajar con su imaginación para crear un nuevo final. En un primer momento demandaron que se les pusiera el final real de la película, pero, tras instarles a pensar, comenzaron a surgir diferentes ideas. Fueron conscientes entonces de que, a pesar de que el relato tenía un final (que posteriormente verían), tenían la capacidad de crear un nuevo relato a partir de este. Por tanto, la conciencia de capacidad creadora comenzó a germinar con esta actividad.

La respuesta de una niña que preguntó por qué les había obligado a pensar si la película ya estaba terminada mostró que, en ocasiones, los relatos audiovisuales, lejos de estimular la imaginación, asientan

Capítulo 6: Resultados

lo que en ellos se cuenta. Por tanto, el análisis crítico de los mismos y una actitud responsable frente a los mensajes que se emiten desde los medios de comunicación en general, y de los relatos audiovisuales en particular, fomentan una mayor autonomía frente a los mismos.

Creación de un relato audiovisual

El gran reto de esta investigación, tras la decodificación de diferentes mensajes era la creación de uno propio. Tras analizar las creaciones audiovisuales seleccionadas, la lucha con los estereotipos encarnados en los roles típicos que aparecen en los cuentos de hadas tradicionales volvió a tomar forma en la fase de preproducción del cortometraje. Algunas niñas insistían en que debía haber una princesa y un príncipe que la salvara. Sin embargo, la explicación de los estereotipos y la identificación de los mismos propició que se realizara una sugerencia por parte de una niña que propuso que la princesa ganara autonomía a lo largo de la historia (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 7, P.120-122). Una vez más, el análisis crítico de una cuestión asumida por la muestra con la que se trabajaba permitió la creación de un relato audiovisual basado en una nueva forma de entender los roles tradicionales que, hasta ahora, habían observado en los relatos audiovisuales que habían consumido. Por tanto, el relato que se iba a crear gozaba de un análisis crítico previo tras haber decodificado diferentes mensajes y haber analizado los relatos audiovisuales que los individuos de la muestra suelen consumir. Se conseguía así el objetivo principal de esta investigación, conocer si la creación de contenidos audiovisuales permite al alumnado E.I. ser más crítico con los mensajes audiovisuales, al fomentar la creación de un relato audiovisual propio, teniendo éste un tinte más crítico y alejado de los típicos mensajes que se reciben por parte de los medios de comunicación y permitiendo así desarrollar una actitud crítica frente a los estereotipos que se hayan ocultos bajo

los tradicionales cuentos de hadas y populares que se suelen consumir a estas edades.

Análisis del relato audiovisual resultante

Uno de los puntos principales de esta investigación era discernir si la producción de una obra audiovisual propiciaba una actitud más crítica hacia un relato audiovisual. Se realizó, por tanto, el análisis de la obra creada por los propios individuos de la muestra y, en primer lugar, se atendió al montaje.

Debido al mismo, que se realizó con y sin transiciones, algunos notaron las diferencias en el montaje y se realizó la explicación de cómo se puede hacer el montaje para imprimir un efecto u otro. La importancia del montaje, por tanto, cobró fuerza.

Después, al recordar el proceso de creación, destacaron el haber hecho una película de "princesas que no fueran sosas" (Anexo 1: Diario de Investigación, Actividad 8 y 9, P.127)., diferenciando esta creación de otras que suelen consumir. Diferentes opiniones surgieron al respecto de esta cuestión, evidenciando que había comenzado a germinar una nueva oleada de pensamiento crítico hacia los contenidos audiovisuales que los sujetos de esta muestra suelen consumir:

- "Yo veía las películas y no sabía cómo se hacían."
- "Las películas las ves pero no te lo tienes que creer todo, que a veces dicen mentiras."
- "Yo he visto películas que son de verdad, porque salen personas, pero yo no puedo hacer eso que hacen"
- "Los de las películas a veces mienten, y si quieres mentir lo puedes hacer porque no es de verdad las películas"
- "Pero hay películas de verdad, que yo las he visto todas"

Capítulo 6: Resultados

- “Las princesas son buenas”
- “Pero las princesas sólo esperan a los príncipes, yo no quiero esperar siempre”
- “Las princesas esperan porque son princesas, pero tú no lo hagas si no quieres, yo no lo hago”
- “Las princesas son sosas y es mentira que tengan que esperar”
- “Con las películas aprendes cosas, pero a veces son buenas y a veces no lo son”
- “Pero si las películas son mentira, ¿para qué las ves?”

Las opiniones que apoyaban el rol tradicional de las princesas seguían estando presentes, ya que los relatos tradicionales ejercen una fuerte influencia en estas edades, pero la creación de una nueva identidad frente a los relatos audiovisuales era ya un hecho que comenzaba a consolidarse tras los aprendizajes realizados, tal y como evidencian algunas de las afirmaciones anteriormente expuestas.

Análisis de las entrevistas semidirigidas

Teniendo en cuenta el desarrollo psicoevolutivo de los individuos de la muestra, en ocasiones profundizar en algunas respuestas fue costoso, ya que, sumado a las circunstancias en las que se realizaron algunas de las entrevistas (en el patio, mientras otros niños jugaban) hubo respuestas lacónicas en las que había que incidir sobre ciertos aspectos para poder obtener información sobre la opinión y experiencias experimentadas por los sujetos de la muestra.

En ellas, destaca de manera primordial el rechazo a la actitud paciente y sumisa de las princesas, argumentando en muchas ocasiones que es “aburrido” esperar siempre a alguien y que tú mismo puedes “salvarte” (en el caso de las niñas) Los niños, en

ocasiones, respondían que prefieren ayudar a la gente a aprender “cómo salvarse” antes que estar siempre salvando a alguien. (Anexo 2: Transcripción de las entrevistas semidirigidas, P.131)

A la pregunta “¿Crees que serás más crítico/a con las películas que veas a partir de ahora?” la respuesta mayoritaria fue que sí, ya que ahora conocían los tipos de plano y sabían identificar roles de sumisión en las mujeres y sobreprotección en los hombres.

Asimismo, se les preguntó sobre si creían que era conveniente enseñar a otros niños lo mismo que se le había enseñado a ellos y la mayoría respondió que sí, para que pudieran entender las películas, al igual que ya hacían ellos.

Se planteaban, a partir de este taller y de las actividades realizadas en él, pensar más sobre las películas y tomar una actitud más crítica frente a ellas, así como el rechazo a actitudes de sumisión y espera paciente por parte de las mujeres, tanto en la vida real como en los relatos audiovisuales.

*Oigo, y olvido,
Veo, y recuerdo,
Hago, y entiendo.*

Confucio

7. Conclusiones

El resultado de esta investigación, teniendo en cuenta el análisis de los resultados y las experiencias vividas, así como tras la revisión de la fundamentación teórica que apoya este proyecto, arroja diferentes resultados y conclusiones:

- Las nuevas generaciones viven en una sociedad en la que las imágenes les acompañan desde el nacimiento, siendo partícipes de diferentes momentos de sus vidas de una manera muy persistente.
- La influencia de los relatos audiovisuales en el alumnado de E.I. es muy poderosa, llegando a convertirse en una importante influencia en el desarrollo de la personalidad.
- El autoconocimiento y la importancia de una personalidad autónoma facilitarán una mayor capacidad crítica frente a los mensajes audiovisuales que los medios de comunicación emiten constantemente.
- La competencia mediática del alumnado de E.I. es limitada, pero a través del desarrollo de actividades se genera conciencia crítica, lo que permite una experiencia mediática más autónoma.

- La diferenciación entre realidad y ficción es necesaria a estas edades para erradicar falsas ilusiones que se proyectan en algunos relatos audiovisuales.

- El análisis constante de la realidad comunicativa de la sociedad del conocimiento capacita a los sujetos para ser más críticos y capaces de comprender los mensajes que los medios de comunicación emiten.

- La creación de una conducta crítica hacia los medios de comunicación y los mensajes que emiten es posible facilitando la comprensión de los procesos de creación de los mismos.

- La inclusión de la Educación Mediática como una materia más a implementar en el currículum debe ser un hecho, ya que es preciso contar con formación específica en el campo de los medios de comunicación.

- La Educación Mediática en E.I. es una necesidad imperiosa, ya que es preciso ofrecer al alumnado de esta etapa una formación básica suficiente para poder enfrentarse a los diferentes mensajes que se ofrecen por parte de los medios de comunicación.

- El alumnado de E.I. admite explicaciones sobre producción audiovisual y es capaz de gestionar estos contenidos e incorporarlos a su proceso de aprendizaje.

- El alumnado de EI está capacitado para la producción de contenidos audiovisuales, siendo posible la realización del

Capítulo 7: Conclusiones

desarrollo de todas las fases de creación de un producto audiovisual.

- El consumo de productos audiovisuales en aulas de E.I. ha de estar supervisado por profesionales capaces de aportar nuevos puntos de vista a los tradicionales que las propias obras ofrecen.
- Los estereotipos que se transmiten a través de relatos audiovisuales impregnan la personalidad de parte del alumnado de E.I.
- La erradicación de los estereotipos de género que se muestran en diferentes relatos audiovisuales puede conseguirse a través del estudio y análisis crítico de los mismos.

Estas conclusiones ratifican la teoría de Digón (2011), en la que incita a que en la educación formal se realice la enseñanza de los procesos de creación audiovisual como una parte más para la decodificación de mensajes audiovisuales que permitan desarrollar una conciencia crítica más autónoma en el alumnado de E.I.

Es preciso, por tanto, sentar las bases de la educación mediática desde educación infantil, facilitando así el aprendizaje de esta disciplina en las etapas superiores de la educación. Tal y como afirma Aguaded (2011) se ha de realizar una labor de acompañamiento y orientación constante con el alumnado de esta edad y hacerles partícipes de las opciones creativas que este medio les ofrece. Se ha de secuenciar, por tanto, la educación mediática e ir avanzando en ella, tal y como afirma Hurtado et al. (2007) para poder realizar una experiencia mediática significativa.

Y, como conclusión final, es preciso destacar, tal y como se ha indicado antes, que la Educación Mediática ha de convertirse en uno de los ejes prioritarios en el Currículum de Educación Infantil, siendo fundamental que este encuentre su lugar en el mismo, no sólo como área transversal, sino gozando de la importancia que requiere en la era de la sociedad del conocimiento.

7.1 Perspectivas de desarrollo de la Educación Mediática en Educación Infantil

Es preciso, por tanto, abordar la Educación Mediática como una necesidad más en una sociedad que crece unida a una pantalla desde que nace, y que consume una gran cantidad de mensajes audiovisuales sin tener ningún tipo de formación específica para ello. En ocasiones, la falta de asesoramiento e información a familias y docentes hace que esta labor se antoje difícil, pero la responsabilidad por parte de las administraciones y de los responsables de elaborar las leyes educativas ha de posicionar a la Educación Mediática como una prioridad en la educación en la actualidad.

Nuestra responsabilidad como investigadores y docentes en *educomunicación* es ahondar en este campo, realizando una mayor implicación en las aulas de E.I. para que la Educación Mediática deje de ser una utopía y pase a ser una realidad. La relación entre la investigación y la realidad educativa ha de convertirse en una prioridad absoluta por parte de la administración y las familias, fomentando la colaboración continua entre estos tres ejes. Sólo así se podrá fomentar la creación de individuos autónomos y capaces de enfrentarse a la manipulación constante que algunos medios de comunicación realizan.

Capítulo 7: Conclusiones

La Educación Mediática, por tanto, capacitará al alumnado de Educación Infantil para ser crítico, responsable y autónomo frente a los mensajes que se emiten desde los medios de comunicación. Si las bases de la creación de su personalidad se hacen tomando estas tres características, crecerán siendo consumidores de contenidos responsables y capaces de decodificar los mensajes que los medios de comunicación emitan.

Por ende, la Educación Mediática es una necesidad en nuestra sociedad actual, trascendiendo esto al ámbito educativo y convirtiéndose en una disciplina de gran importancia para el desarrollo de personas con capacidad crítica, autónomas y responsables frente a los mensajes audiovisuales que reciben. Esto permitirá desarrollar, a su vez, una mayor creatividad e imaginación tras el proceso de decodificación crítico de los mensajes recibidos y de creación de producciones audiovisuales desde edades tempranas.

8. Bibliografía

APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRES, J., GARCÍA, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Disponible en: http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf

BELMONTE, J. y GUILLAMÓN, S. (2008). *Co-educar la mirada contra los estereotipos en TV*. Revista Comunicar. Nº31. P. 116. Disponible en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/c31-2008-01-014/2356>

BETTELHEIM (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

BORDWELL, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. P.21. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://books.google.es/books?id=5-1Yqw3xrEUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

CALLEJO, J y VIEDMA, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

CASSETTI, F y CHIO F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

CLEMENTE, M., RAMÍREZ, M. ORGAZ, E. y MARTÍN, J. (2011). *Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil*. Revista de Educación. Nº356. P. 211-232.

Extraído

de:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_09.pdf

CORBETTA, P (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición Revisada. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA & COMPETENCIA DIGITAL. (2011) *Conclusiones del Eje 1: La educación mediática y la competencia digital. Marco teórico y Legislación Educativa*. Extraído el 18 de abril de 2013 de: <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/documentos/Aportaciones-eje-1-virtual1.pdf>

DIGÓN P. (2010). *Educación en medios: áreas de estudio y propuestas de trabajo educativo con los medios*, Gabinete de Comunicación y Educación. Sevilla: ATEI.

GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

GORDILLO, I (2009). *Manual de narrativa televisiva*. Madrid: Síntesis.

GILSTER, P (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley and Computer Publishing.

Disponible

en:

<http://www.ncsu.edu/meridian/jul99/downloads/diglit.pdf>

GIROUX, H. (1999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Bibliografía

GOBIERNO DE ESPAÑA (2013). *Agenda Digital para España*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Disponible en: [https://agendadigital.gob.es/images/doc/Agenda Digital para Espana.pdf](https://agendadigital.gob.es/images/doc/Agenda_Digital_para_Espana.pdf)

GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital*. Revista Comunicar. Nº38 p. 38.

IGLESIAS, L. (2001). *Las nuevas tecnologías en la Educación Infantil y Primaria*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Nº7. PP. 317-332. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6720/1/RGP_5.26.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006. P. 17158-17207.

MARTINEZ, E. (1995). Educación para la lectura crítica de la televisión. Ni la caja es tan tonta como parece, ni el espectador tan inocente como se cree. *Revista Comunicar*. Nº4. P.42-51. Huelva: Grupo Comunicar.

MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ORDEN ECI/3960/2007. (2008). Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 5 de enero de 2008. P. 1016-1036. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

ORTEGA, J. y FUENTES, J. (2001). *La motivación en Educación Infantil* con medios de comunicación y tecnologías multimedia.

Revista Publicaciones. Nº31. PP 133-142. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-%20La%20Motivacion%20en%20Educacion%20Infantil%20con%20medios%20de%20comunicacion.pdf>

PÉREZ, C. (2012). *Educación mediática, exigencia de calidad. Hologramática* - Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Lomas de Zamora. Año VIII, Número 17, V2, pp.62-85

PORTA, L. y SILVA, M. (2003): *La investigación cualitativa: El análisis de Contenido en la investigación educativa*. Extraído el 12 de agosto de 2013 en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.

PROPP, V (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.

REAL DECRETO 1631/2006, (2007). Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 29 de diciembre. Anexo 1. P. 677-773. Extraído el 17 de mayo de 2013 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

RINCÓN, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

SÁNCHEZ, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. *Revista de la SEECI*. Nº24 Marzo. Año XIV. Páginas 107-126.

SAVATER, F. (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona: Ariel.

Bibliografía

SHAFFER, D. y KIPP, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 7ª Edición. P.255. Madrid: Thomson.

9. Webgrafía

AGUADED, J.I. (2011). *Niños y adolescentes, nuevas generaciones interactivas*. Revista Comunicar. Nº36. P.7-8. Extraído el 1 de agosto de 2013 de: http://www.observatorioapci.com.ar/archivos/378/a_1333080446.Ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20nuevas%20generaciones%20interactivas

AGUIAR, M. y CUESTA, H. (2009). *Importancia de trabajar las TIC en educación infantil a través de métodos como la webquest*. Pixel-Bit: Revista de medios y educación. Nº34. P. 81.94. Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/6.pdf>

AIMC (2012). *La televisión: Tradicional vs Online*. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Extraído el 2 de agosto de 2013 de: <http://www.aimc.es/La-Television-Tradicional-vs,1050.html>

AIMC (2011). *Estudio general de medios*. Extraído a fecha de 14 de enero de 2013 de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/indicador/frecuencia-de-uso-de-internet>

AULAMEDIA (2013). *Educación en comunicación*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://www.aulamedia.org/wordpress/>

BARLOVENTO COMUNICACIÓN (2013). *Análisis televisivo 2012*. Página 11. Extraído el 6 de marzo de 2013 de: <http://www.barloventocomunicacion.es/images/publicaciones/ANALISIS%20TELEVISIVO%202012%20ao%20completo.pdf>

Webgrafía

CEBRIÁN, M. (2003). *Contenidos infantiles en televisión. Nueva técnica analítica global*. Zer: Revista de estudios de comunicación: Komunikazio ikasketen aldizkaria. Nº15. Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer15-03-cebrian.pdf>

COMUNICAR (2013). *Revista Científica de Comunicación y Educación*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://www.revistacomunicar.com/>

CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUÑA (2013). *Página web del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://www.cac.cat/>

CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUÑA (2002) *Conclusiones del Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual*. Quaderns del CAC. Número 25. Extraído el 1 de julio de 2013 de: [http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25lbe ES.pdf](http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25lbe_ES.pdf)

CONSEJO DE NAVARRA (2011). *Página web del Consejo de Navarra*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://www.cfnavarra.es/consejonavarra/index.asp>

DELGADO, A. y PÉREZ, A (2011) *Análisis comparativo de diversas propuestas sobre el desarrollo de la alfabetización mediática*. Extraído el 17 de abril de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Águeda%20Delgado%20Ponce%20-%20Mª%20Amor%20Pérez%20Rodríguez.pdf>

DIARIO DE NAVARRA. ES (2011) *El consejo audiovisual de Navarra, presidido por Bultó, se suprime*. Extraído el 18 de abril de 2013 de http://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/mas_navarra/el_consejo_audiovisual_navarra_presidido_por_bulto_suprime.html

DE LA CALLE, M. y NIETO, M. (2005). *El uso de las TICs: una experiencia en la formación inicial del profesorado de infantil*. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Nº45. P. 112-123. Extraído el 31 de julio de 2013 de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/flash/experiencia_uso_tics_css_formacion_inicial_profesorado_infantil.swf

DIGÓN, P. (2010). *Educación en medios: áreas de estudio y propuestas de trabajo educativo con los medios*. Gabinete de Comunicación y Educación. Sevilla: ATEI.

EL PAÍS (2002). *El plan 'Red Aula' dota de equipos informáticos a 342 colegios públicos*. Consultado el 28 de abril de 2013. Extraído de: http://elpais.com/diario/2002/04/23/andalucia/1019514156_850215.html

EL PAÍS (2012). *Cuatro horas ante la pantalla*. El País. Edición Digital. Extraído de: el 15 de enero de 2013 de. http://elpais.com/diario/2012/01/03/radiotv/1325545202_850215.html

EL PAÍS (2013). *El país de los estudiantes*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://estudiantes.elpais.com/>

FERIA, A. (1994) *Medios de comunicación en Educación Infantil y Primaria*. Revista Comunicar, Nº2. PP. 14-25. Disponible en:

Webgrafía

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/comunicar/comunicar2/com214.PDF

FERNÁNDEZ, A. (2005). *Una nueva motivación: la tele en la escuela*. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Nº25. Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825175.pdf>

FRAU, D. (2006). *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. UNESCO. Extraído el 28 de abril de 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>

GARCÍA, A. (2003). *El Consejo Audiovisual de España*. Fundación Alternativas. Extraído el 30 de abril de 2013 de <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-consejo-audiovisual-de-espana>

GARCÍA, C., ESCARRANZA, I., MANCEBO, P. (1994). *Incorporación de los medios de comunicación en Educación Infantil*. Revista Comunicar. Nº3. P. 94-96. Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/686/b1534700x.pdf>

GOBIERNO DE ENTRERÍOS (2010). *Las tecnologías de la información y la Comunicación en la Educación Inicial. Documento de apoyo a los lineamientos curriculares para la Educación Inicial*. Consejo General de Educación. Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/04/Las-Tics-en-la-Educaci%C3%B3n-Inicial.pdf>

GONZÁLEZ, C., RODIÑO, S. , GORÍS, A. y CARBALLO, A. (2008). *Consumo de medios de comunicación en una población infantojuvenil*. Revista Pediatría de Atención Primaria. Vol, 10. Nº38. P. 53-67. Extraído de: <http://www.pap.es/files/1116-835-pdf/948.pdf>

HERRERA, L., MESA, M., ORTIZ, M., SEIJO, M. y ALEMANY, I. (2010). *Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo*. Revista de Educación. Nº352. P. 219-244. Extraído el 31 de julio de 2013 de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_10.pdf

HURTADO, J., PUIG, M. y ROMERO, P. (2007). *La educación mediática en educación infantil*. Universidad autónoma de Barcelona. Edumedia. Extraído el 31 de julio de 2013 de: http://edumediakat.files.wordpress.com/2008/10/comunicacion_cian_ei_2007.pdf

INE (2011). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Extraído el 15 de enero de 2013 de: <http://www.onsi.red.es/onsi/es/indicador/hogares-conectados-internet>

KANTAR MEDIA (2013). *Página oficial de Kantar Media*. Extraído el 8 de marzo de 2013 de: <http://www.kantarmedia.es/>

KAWULICH, B (2005) *La observación participante como método de recolección de datos*. Forum: Qualitative Social Research. Vol 6. Nº2. Art. 43. P.1-32. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Webgrafía

LIESA, M. y OTAL, P. (2002). *Internet como medio de comunicación telemática internacional en la educación infantil*. Revista Fuentes. Vol. 4. P. 72-82. Extraído el 31 de julio de 2013 de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/enhggrxc.pdf

MELGAREJO, I. y RODRIGUEZ, M. (2010). *Las Nuevas Tecnologías y los menores análisis de las páginas web de los canales temáticos infantiles de televisión digital*. Revista: Área abierta. Nº27 Extraído el 31 de julio de 2013 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1010330003A/4039>

MITJANS (2013). *Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors*. Extraído el 19 de marzo de 2013 de: http://mitjans.pangea.org/tiki-view_articles.php

MORDUCHOWICZ, R (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 26. Extraído el 1 de julio de 2013 de: <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>

NETURITY (2007). *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (Curso 2005-2006)* España. Extraído el 15 de enero de 2013 de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/1226574716222.pdf>

ORTEGA, J. y FUENTES, J. (2001). *La Motivación en Educación Infantil con medios de comunicación y tecnologías multimedia*. Revista Publicaciones. Nº31 pp. 133.152. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla-Universidad de Granada.

OPERTTI, R. (2009). *Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción*. Revista Comunicar. N°32. P.31-40. Extraído el 2 de agosto de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=32>

PAPÍ, N. (2011). *Sociedad de la información y políticas de educación. El Programa Escuela 2.0 y la Comunidad Valenciana*. Extraído el 16 de abril de 2013 de: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Natalia%20Pap%C3%AD.pdf>

QUIROGA, S. (2005). *¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?* Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. N°25. Extraído el 31 de julio de 2013 de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/flash/experiencia_uso_tics_css_formacion_inicial_profesorado_infantil.swf

RAE (2013). *Alfabetización*. Diccionario de la Lengua Española. Extraído el 4 de mayo de 2013 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=alfabetizaci%C3%B3n>

RAE (2013). *Alfabetizar*. Diccionario de la Lengua Española. Extraído el 4 de mayo de 2013 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=alfabetizar>

RAE (2013) *Estereotipo*. Diccionario de la Lengua Española. Extraído el 4 de mayo de 2013 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=estereotipo>

RIDEOUT, V. , VANDEWATER, E y WARTELLA, E. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*.

Webgrafía

Extraído el 31 de julio de 2013 de:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482302.pdf>

RTVE (2013.) *La defensora del espectador. Web oficial.* Extraído el 19 de marzo de 2013 de: <http://www.rtve.es/defensora/>

SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2013) *Educación mediática para niños y adolescentes.* Extraído el 2 de mayo de 2013 de:
<http://jsanchezcarrero.blogspot.com.es/>

SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2012). La competencia mediática en Andalucía: un camino por recorrer. Revista: *Mediaciones sociales*, Nº 11. Segundo semestre 2012. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 1 de febrero de 2013 de:
<http://www.ucm.es/info/mediars/MediacioneS11/Indice/SanchezContreras2012/sanchezcontreras2012.html>

SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. *Revista de la SEECI. Nº24* Marzo. Año XIV. Páginas 107-126.

SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión.* Sevilla: Aconcagua. Disponible en:
<http://books.google.es/books?id=zjpSw9iR-5sC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

SÁNCHEZ-LABELLA, I. (2012). *Construcción del personaje femenino en la narración infantil. Estudio cualitativo y cuantitativo de las series animadas emitidas en la televisión de España versus televisión de México, una imagen transatlántica.* Revista Comunicación. Vol. 1. Nº10. P. 572-574. Extraído el 3 de agosto de 2013 de:
<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=>

[1&cad=rja&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fundacionava.org%2Fpages%2Fdescarga.php%3Fobj%3DDVdocumentos%26campo%3DDocumento%26nombre%3D044.pdf&ei=2MEdUpCANcPY7Aba24G4DQ&usg=AFQjCNffOJlYxZjcdO-ipZw-vLhh75U8EQ&sig2=-CnQOyNvX7hebYS4KSuHYg](http://www.fundacionava.org/pages/descarga.php?fobj=DDVdocumentos%26campo=DDocumento%26nombre=3D044.pdf&ei=2MEdUpCANcPY7Aba24G4DQ&usg=AFQjCNffOJlYxZjcdO-ipZw-vLhh75U8EQ&sig2=-CnQOyNvX7hebYS4KSuHYg)

SÁNCHEZ-LABELLA, I. y GUARINOS, V. (2011). *El compromiso de la televisión pública española por una e-programación infantil de calidad. El portal "Clan" como una web edu-interactiva*. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías. Actas Icono14. Nº8. P. 599-610. II Congreso Internacional Sociedad Digital. Extraído el 31 de julio de 2013

de:
<http://www.icono14.es/actas/index.php?conference=2csd&schedConf=sociedaddigital2&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=25&path%5B%5D=100>

SEGARRA (2006). *Retos de la alfabetización mediática*. Edición digital de El País. Extraído el 15 de enero de 2013 de:
http://elpais.com/diario/2006/06/12/educacion/1150063203_850215.html

TELEKIDS. (2013). *Taller telekids*. Extraído el 2 de mayo de 2013 de:
<http://tallertelekids.blogspot.com.es/>

TOJEIRO, A. y DIGÓN, P. (2011). *La Educación mediática y el método de proyectos en los niveles de la Educación infantil: una experiencia de investigación-acción para la enseñanza de los medios de comunicación*. Segovia: UVA.

UAB (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe. Country Profile Spain V4.0*. Media Literacy: Comisión Europea. Extraído el 14 de enero de 2013 de:

Webgrafía

<http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/spain.pdf>

WILSON, C., ALTON, G., TUAZON, R., AKYEMPONG, K. y CHEUNG, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. UNESCO. Extraído el 28 de abril de 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

10. Recursos audiovisuales

BROKE, G. (2011) *The hapless hamster*. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=w1aDcjqYBNI>

CALARTS y SONG, H. (2010). *Red*. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=v0o3CcFpBfU>

DULFILHO-ROSEN, K., LASSETER, J. y EGGLESTON, R. (2000) *For the birds*. Disponible en:
http://www.youtube.com/watch?v=HHzhp8gs_aA

HOKES, C. y BLAAS, R. (2009). *Alma*. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc>

LASSETER, J. (1986) *Luxo Jr*. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=hlvnP9LLqwU&feature=fvwp>

MATII, N. y GATO, E. (2004) *Tadeo Jones*. Disponible en:
http://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_342654&feature=iv&src_vid=5yIje-EQRSw&v=-5fTqDIjpCQ

NAVARRO, R. y MATEO, R. (2012) *Growing Leo*. Disponible en Beniwood Producciones.

ZUMOFEN, M.; BOCABEILLE, J.; CHANIOUX, F; DELABARRE, O; MARCHAND, T; MARMIER, Q y MOKHBERI, E. (2007). *Oktapodi*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=K609ys-UOls>

Anexo 1 - Diario de investigación

Día 1 – 16 de abril de 2013.

La citación con la tutora del grupo se realiza a las 9.30 de la mañana. En primer lugar se realiza una toma de contacto con el alumnado para que conozcan qué vamos a hacer y quién soy yo. Hay mucha expectación ante mi presencia y la tutora me comenta que suelen mostrar ese tipo de interés cada vez que alguien nuevo entra en clase. Les cuento a qué me dedico y plantean muchas preguntas sobre por qué siendo maestra sigo estudiando y, de manera especial, preguntan sobre qué estudio.

Comienzo la introducción a las actividades y la primera pregunta que realizo tiene una respuesta que no esperaba “¿Sabéis cómo se hacen las películas?” Varios niños y niñas levantan la mano y me cuentan cómo sus padres graban películas en el ordenador y luego las ven en la televisión de sus casas. Me planteo entonces la idoneidad de la pregunta y me veo obligada a reformularla. En ese momento la clase se queda en silencio y algunos niños empiezan a dar respuestas sólo por responder y, en el caso de algunos, por llamar la atención. Comienzo a observar que hay niños muy nerviosos que tratan de ser el centro de atención constantemente, así que les pido que se conviertan en mis ayudantes.

Actividad 1

Empiezo mostrando las diferentes representaciones de una manzana. Cuando muestro la primera y les pregunto qué es todos responden “Una manzana”, les contesto que no es una manzana y empiezan a decir otras frutas. Con la segunda pasa lo mismo, aunque esta vez responden menos alumnos. En la tercera algunos preguntan si es una manzana y, al responderles que no, quedan muy confundidos. En el

momento de la proyección del vídeo algunos de ellos me responden "Eso es un vídeo de manzanas". Finalmente, saco una manzana, se la muestro y todos me dicen que eso sí es una manzana. Comprenden la diferencia entre la representación de una manzana y el objeto real. Empieza un debate en el que algunos me dicen que todo lo que he enseñado en imágenes eran manzanas y la real también. Un niño les responde diciéndoles que no es lo mismo porque en la fotografía no la puedes oler ni tocar pero en la realidad sí. Apoyo esta afirmación preguntándole si para él es lo mismo una fotografía de su madre que tenerla al lado, me contesta que no y parece comprender la diferencia entre la representación de un objeto y el mismo en sí.

Prosigo con la introducción y proyecto un vídeo en el que Dumbo sale volando. Les pregunto si ellos creen que eso puede ser real y algunos me contestan que no, mientras otros mantienen que sí. A los que me dicen que sí les pido que razonen su respuesta y uno de ellos dice "Porque es una película, y en las películas pasa eso" Le insisto en que si cree que es real que un elefante pueda volar y vuelve a responderme con el mismo argumento, así que le pregunto si en alguna ocasión ha visto a un elefante volar. La pregunta le descoloca y me dice "es que los elefantes no vuelan". En ese momento, un niño me comenta que él puede volar, como Dumbo, porque ha visto cómo se hace y todos podemos hacerlo. Le pido que lo intente y la realidad le demuestra que no es así, evidenciando que las aspiraciones que se proyectan gracias a las películas en ocasiones pueden trascender a la realidad.

Proyecto otro vídeo de la serie *Little Einsteins* en el que unos niños hacen que llueva. Les pregunto si eso es real y un niño me dice "Eso sí, porque son niños y no animales" Les planteo el reto de hacer lo mismo que han hecho los niños en el vídeo para ver si consiguen que

Anexo 1: Diario de investigación

llueva. Lo intentan durante unos segundos y todos, tras reírse, me dicen que no es posible.

Aprovecho esto para explicarles que en ocasiones en las películas y en las series que vemos se nos muestran acciones que no podemos realizar en nuestra vida real. Por tanto, hemos de analizar lo que vemos y diferenciar entre lo que realmente nos ocurre, o nos puede ocurrir, día a día y lo que pasa en las películas. Captan la idea y les pregunto que si quieren aprender a analizar las películas para después hacer una. Muestran un gran entusiasmo y comenzamos con la actividad 2.

Actividad 2

Comienzo con la explicación de los tipos de plano. Para ello en primer lugar debo hacer un repaso de las partes del cuerpo, ya que requiere conocerlas perfectamente para poder identificar cada tipo de plano. Hacemos una pequeña actividad en la que hay que señalar cada parte del cuerpo que después se usará para diferenciar cada tipo de plano. Por tanto, repasamos partes del cuerpo como pies, rodillas, cintura, pecho, cabeza y, dentro de esta, barbilla.

Se hace un repaso y explicación detallada de las características de cada uno de ellos y, posteriormente, comienzo a pasar las diapositivas más rápido para ver si diferencian los diferentes tipos de plano. Tras repetir esta acción en varias ocasiones los conceptos parecen estar fijados y diferencian los tipos de plano.

Comienza entonces la parte práctica de esta actividad, ya que, por parejas, realizan fotografías en las que deben recrear los diferentes tipos de plano. Esta actividad sirve para fijar los conceptos y piden seguir aprendiendo más cosas.

Comenzamos a ver los diferentes tipos de angulación y comprenden a la primera todos los conceptos. En el caso del "picado" una niña dice "Pero esa niña no es pequeña y ahí es pequeña". Le explico que en función de cómo posicionemos la cámara podremos representar una u otra cosa y me pide que vuelva a poner el contrapicado, para diferenciarlos. Uno de los niños comenta que eso es muy fácil y que quiere saber más. Sin embargo, tras estas lecciones más teóricas algunos empiezan a estar distraídos, por lo tanto, la tutora decide salir cinco minutos al patio para que descansen y puedan concentrarse en las siguientes actividades.

Tras este receso comenzamos a ver la simbología del color y empiezan a surgir las primeras preguntas cuando vemos el color azul y rosa. Cuando les explico las asociaciones que se realizan con todos los colores me dicen que el rosa también es el color de las niñas y las princesas mientras que el azul es el color de los niños, y que yo no lo he puesto en lo que les he explicado ni lo he dicho. Si bien es cierto que esta afirmación es dicha por varias personas de la clase son las propias niñas las que más inciden en esa diferenciación. Les pregunto por qué creen que eso es así y algunas me responden "Porque las princesas van de rosa, y las niñas van de rosa" Los niños parecen indiferentes ante esta afirmación y, sólo algunas de las niñas responden a las que han dicho eso que no es así, pero son una minoría. Encuentro, por tanto, muy presente los estereotipos derivados del consumo de películas de Disney en las que las princesas visten de rosa y son el paradigma de la femineidad.

Se plantearon dos actividades sobre la explicación del storyboard y el Emplazamiento publicitario. La explicación de la primera de ellas se llevó a cabo, pero posteriormente no se pudo llevar a la práctica ya que el planteamiento de la creación del relato audiovisual tuvo que

Anexo 1: Diario de investigación

reformularse para hacer un único grupo debido a las características de las personas que participan de la actividad y fue inviable hacer un storyboard.

Se tomó la decisión de proyectar uno de los cortometrajes planificados para el día siguiente para crear mayor interés, ya que empezaban a desconcentrarse. La pieza elegida fue "Pulpos". Cuando terminó la proyección uno de ellos me dijo que eso no era una película porque era muy corta y las películas deben ser largas. Les expliqué entonces que la duración de las piezas audiovisuales puede variar y que no siempre tienen que ser largas. Me rebatió diciéndome que sí, que obligatoriamente deben ser largas y le pregunté que si había comprendido la historia que se proyectaba en este cortometraje y que, si era así, me la contara. Me la explicó y le pregunté que si él la había entendido y me dijo que sí. Así que terminé la jornada explicándoles que las películas, ya sean de mayor o menor duración tienen una función primordial: la de contar historias.

Aproveché la coyuntura para proponerles que, entre todos, creáramos nuestro propio cortometraje. Les dije que si estaban dispuestos a participar y todos respondieron con gran interés y entusiasmo. Llegó la hora del recreo y salieron mientras me quedaba haciendo anotaciones.

Actividades 3 y 4

A la vuelta, inicié la explicación de la actividad 3, en la que se identifican estereotipos de género que se presentan en las películas Disney. En este aspecto, las niñas comienzan a realizar afirmaciones como "Pero las princesas son buenas" y "Las princesas son guapas" Comienzan a estar algo confundidas al analizar la imagen que se representa de la mujer en las películas. Empiezan a surgir entonces

comentarios del tipo "Ser princesa es un rollo, siempre esperas" o "Es aburrido, tienes que hacer lo que quieren los niños" o, por último "Pero las niñas también podemos salvarnos". Los niños, aparentemente, asumieron lo que les mostraba con naturalidad y entendiendo lo que les explicaba.

Proyecté entonces el cortometraje "Red" aunque, debido a un problema técnico, tuve que posponerlo para el día siguiente. Aproveché la coyuntura para proyectar "Alma", "The Hapless Hamster" y el cortometraje de animación de Pixar planeado. Todos ellos despertaron gran interés y analizamos si cada una de las historias que suceden en ellos podrían reproducirse en la realidad. Se afianza, por tanto, la diferencia entre realidad y ficción.

Cuando me iba, me preguntaron varias veces que si mañana veríamos más películas y que si vamos a aprender más cosas sobre "el cine y los planos".

Día 2 – 17 de abril de 2013.

Actividad 5

La citación este día se pospuso a las 9.50 ya que a primera hora tenían clase de inglés con otra profesora. Cuando llegué, los niños me saludaron y me presentaron a la profesora como "la profe del cine". Les saludé e hicimos un pequeño recordatorio de lo que habíamos aprendido el día anterior.

Tras este breve recordatorio inicio la jornada de hoy proyectando el cortometraje "Growing Leo" para, posteriormente, analizarlo. En esta ocasión hay diferentes opiniones ya que a algunos les gusta mucho y

Anexo 1: Diario de investigación

a otros no. Surge el comentario de varios niños que dicen que no les ha gustado porque “el abuelo trata mal a Leo” o “el bicho es feo”. Esta circunstancia permite explicarles que en ocasiones las actitudes que se ven en relatos cinematográficos no son las mejores, y que no debemos aprender todo lo que vemos, sino que debemos pensar sobre ello y si queremos adoptar ese tipo de actitudes en nuestra vida diaria.

Volvimos a ver el cortometraje fijándonos en esta ocasión en los diferentes tipos de plano que hay y cómo se usan para expresar una u otra idea y cómo nos permiten resaltar algunos detalles frente a otros.

Les pregunté entonces si creían que un cortometraje podía hacerse únicamente con un plano fijo, explicándoles que esto es cuando no mueves la cámara y me dijeron que no. Uno de ellos dijo “es que si es así no ves lo que pasa, porque sólo ves una cosa” Aproveché esta pregunta para proyectar *Luxo Jr.* de Pixar. Analizamos el cortometraje y ven que es un plano fijo y que, en ocasiones, sin gran derroche de recursos se pueden contar historias.

Se analizó también si hay algún estereotipo de género de los que se mostraron el día anterior y todos coincidieron en que en ninguno de los dos cortometrajes hay rastro de algún tipo de sesgo de género.

Se valoró, por tanto, la diferencia de ambos cortometrajes respecto a los que suelen ver y surgieron opiniones al respecto del tipo:

- “Mi papá me pone películas de princesas, pero no de monstruos como la mosca” (en referencia a *Growing Leo*).
- “Las lámparas de mi casa no juegan, pero en la ‘pinícula’ sí” (en referencia a *Luxo Jr.*).
- “El bicho es bueno, pero el abuelo no” (en referencia a *Growing Leo*).

Actividad 6

Teniendo en cuenta la concentración de los niños en este momento no alargué más el análisis ya que comenzaban a dispersar su atención. Salimos cinco minutos al patio para correr y, al entrar en clase, les propuse una actividad diferente: proyectaría un cortometraje pero, en un momento dado, lo pararía y ellos tendrían que dar ideas sobre cómo podría terminar. Con esta actividad se fomentó la creatividad y la imaginación sobre relatos audiovisuales ya contruidos, permitiendo crear una nueva concepción de la visión de piezas audiovisuales. Comenzó, por tanto, la proyección de *Tadeo Jones (2004)* y, cuando paré la proyección se sorprendieron y me pidieron que la pusiese para terminar de verla. Les pregunté cómo podría terminar y comenzaron a surgir estas ideas:

- “Se cae y se quema”.
- “Le salen alas y vuela”.
- “Lo salvan las ‘miomias’ ”

La que mayor aceptación tuvo fue la primera y, cuando les pregunté a todos si creían que pasaría eso, me dijeron que sí. Reanudé la proyección y, al terminar, una niña me preguntó que por qué les había hecho pensar si la película no terminaba como ellos habían dicho. Les comenté entonces que, cuando tienes libertad para pensar, puedes ver las historias de otra manera y crear las tuyas propias y que, en ocasiones, la imaginación te permite llegar a sitios que no esperabas.

Actividad 7

Anexo 1: Diario de investigación

Comenzó la actividad central de la investigación, en la que hay que crear un cortometraje, con una lluvia de ideas. La tutora y yo asumimos que sería mejor hacer un único grupo, ya que contábamos con una limitación de tiempo importante y, tal y como habíamos hecho con el corto de *Tadeo Jones*, comenzamos a hacer una lluvia de ideas para ver sobre qué podría versar nuestra historia. En primer lugar, les pregunté qué hay en cada historia y todos ellos me dijeron que personas, animales y sitios. Empezaron a plantear entonces diferentes personajes y existentes que podrían participar y/o suceder en la historia:

- Una princesa.
- Un viaje
- Una princesa bebé.
- Un hada.
- Mika (Una de las "mascotas" de clase, que sirve para realizar el acompañamiento de las diferentes unidades didácticas)
- Un príncipe.
- Muñecos de *Playmobil*.
- Un papá.
- Un bebé.
- Una pizarra.
- Un hámster.
- Un rey.
- Una reina.
- Una paloma de la paz.
- Colores.
- Coches.
- Elefantes.

Teniendo en cuenta las limitaciones de presupuesto y disponibilidad tuvimos que rechazar (por unanimidad, a pesar de la insistencia

inicial de algunos) elementos como los elefantes, los muñecos de *Playmobil*, y los coches. Planteamos entonces que podíamos hacer una película, y ya que no disponíamos de muchos recursos físicos sí que contábamos con algo que nos permitiría hacer algo grande. Les pregunté qué creían que podía ser esto y me dijeron que las personas. Así que comenzamos a pensar en la historia con la limitación de los recursos materiales.

La fijación por contar con princesas y príncipes que salvaran era constante por parte de las niñas, mientras que los niños querían hacer historias de animales o coches.

Una sugerencia de una niña, en ese momento, fue de vital importancia para el desarrollo y creación de la historia: remitió a un cuento con el que trabajaron meses antes y, por unanimidad, se decidió hacer una película basada en esa historia. Se trataba de una princesa a la que no dejaban hacer nada, hasta que ella decidía que podía hacer lo que quisiera.

Decidimos incluir una novedad en la película, ya que algunos niños dijeron que la princesa podría preguntarle a otras personas si podía hacer todo aquello que otras personas le impedían. Además, era en el colegio en donde podía empezar a participar en las actividades que hasta ese momento no había podido realizar. Tras esto, comenzamos a hacer el casting de los actores y actrices que participarían en el film y a distribuir los otros roles.

En primer lugar, decidimos quiénes asumirían la dirección de la película tras explicarles la importancia de esta figura en un rodaje. Al pedir voluntarios, surgieron tres niñas que querían acatar esta labor. Así que se decidió que las tres participaran codirigiendo la película.

Tras esto, pasamos a buscar a las personas que impedirían que hiciera las acciones que la princesa quería hacer. 8 niños se ofrecieron voluntarios y se autodenominaron "príncipes". Después,

Anexo 1: Diario de investigación

buscamos a las profesoras y quiénes querrían asumir este rol, tres niñas querían desempeñarlo, así que se decidió que hubiera tres profesoras diferentes: una que lo enseñaría "todo" (función de la tutora), otra profesora de inglés y otra de educación física. Tras esto, pasamos a buscar quiénes querrían ser las personas que le dijeran a la princesa que podía hacer todo aquello que deseaba hacer.

Por último, hicimos el casting para ver quién sería princesa. Había muchas niñas que querían desempeñar ese rol y se tuvo que sortear. La niña que salió por azar decidió finalmente que prefería no ser princesa y otra niña asumió ese rol. Las niñas que no fueron elegidas asumieron los roles de las personas que animaban a la princesa a hacer todo aquello que hasta ese momento no había podido desarrollarse.

Tras tener el casting completo decidimos hacer el guión técnico para saber exactamente qué debíamos grabar en cada momento. Partiendo de los conocimientos que se dieron el día anterior, realizamos el guión técnico y literario, que resultó ser el siguiente:

- GPG: Príncipes jugando y la princesa en un rincón.
- PM princesa: "¿Puedo jugar con vosotros?"
- PE príncipes: "No, tú no puedes jugar"
- PP princesa triste.
- PG príncipes corriendo.
- PM princesa: ¡Quiero correr con vosotros!
- PG príncipes: No puedes correr con nosotros.
- PP princesa triste.
- GPG príncipes entrando en el colegio.
- PG princesa en la puerta preguntando si puede entrar
- PM princesa triste.
- PP princesa con una idea.
- PG princesa preguntando a niñas si puede jugar.

Construyendo miradas críticas

- PA Niños diciendo que sí.
- PG Princesa preguntando si pueden correr
- PM Niños diciendo que sí.
- PG Profesora dando clase y se le acerca la princesa, se gira y le pregunta que si puede entrar en clase.
- PP Profesora diciendo que sí
- PG Niños saltando y la profesora enseñando.
- PM Princesa preguntando si puede jugar.
- PP Profesora diciendo que sí.
- PP Princesa contenta.
- GPG todos los niños jugando.

Tras ultimar los detalles de la grabación con las directoras del cortometraje y explicarles algunas cosas (como cuándo debían decir acción, corten, etc.), los niños salieron al recreo y me quedé en el aula haciendo anotaciones para comenzar el rodaje en cuanto ellos terminaran. La tutora me sugirió hacerlo en el salón de actos del colegio, para poder tener más espacio y silencio, ya que en el patio después habría otros niños haciendo educación física. Por tanto, algunas de las localizaciones previstas tuvieron que cambiar o modificarse en aquel momento para que la historia se adaptara a ellas.

Al volver del recreo se hizo una pequeña rutina de relajación y nos encaminamos hacia el salón de actos. Allí, los niños se dividieron en función de los roles que iban a desempeñar en la película. Teniendo en cuenta que los alumnos más nerviosos se habían reunido en el mismo grupo vimos la conveniencia de que las primeras escenas que se grabaran fueran aquellas en las que ellos participaban ellos. Por tanto, comenzamos con las escenas de los príncipes y la princesa.

Anexo 1: Diario de investigación

Las directoras indicaron dónde debían colocarse y, comenzaron a darles indicaciones de lo que debían hacer. En la primera toma una de ellas asumió el papel de operadora de cámara, pero tras esta, me pidió que lo hiciera yo, diciéndome que "se mueve mucho". Se tuvieron que repetir algunas tomas ya que en ocasiones alguna de las directoras interrumpía antes de tiempo para decir "Corten". Después de cada toma revisábamos el material para ver si creían que era conveniente y pasamos a la siguiente. Una de las escenas más complicadas fue aquella en la que los niños van a entrar al colegio, ya que comenzaron a dispersarse y a jugar por el pasillo, haciendo bastante ruido. Tras este pequeño incidente, proseguimos con el rodaje y pasamos a las escenas en las que la princesa comenzaba a preguntar si podría realizar todo aquello que los príncipes le habían negado. El cansancio empezaba a hacer mella y tuvimos que acelerar un poco el ritmo, ya que empezaban a dispersarse y "los príncipes" comenzaban a correr por el salón de actos. Hubo un momento algo caótico ya que interrumpían las escenas constantemente, pero conseguimos tener tomas buenas. Por último, quedaban las escenas en las que la princesa le preguntaba a la profesora que si podía estar en el colegio. Hubo un problema con las otras niñas que desempeñaban el rol de profesoras de educación física e inglés, ya que una de ellas tuvo que irse enferma a casa y la otra decidió que prefería no actuar ya que le daba vergüenza. Esto se modificó en el guión técnico anteriormente expuesto y proseguimos con el rodaje hasta llegar a la escena final en la que todos jugaban juntos.

La actriz principal hizo un gran trabajo y, aunque en ocasiones le daba vergüenza dio la talla y después me dijo que quería hacer más películas.

A pesar del cansancio y de los momentos caóticos la jornada resultó muy satisfactoria y me pidieron que hiciéramos otra película. Pero era la hora de irse a casa y, mientras recogíamos, me preguntaron que ahora cómo se hacía la película y que si mañana la veríamos en clase.

Había mucha expectación y una de las niñas me dio las gracias por lo que les estaba enseñando y me dijo que ella iba a hacer una película en su casa con los muñecos.

Cuando llegué a casa realicé el montaje de la película e hice dos montajes alternativos: uno con transiciones, y otro sin ellas.

Día 3 – 18 de abril

Actividades 8 y 9

Tras el rodaje del día anterior quedaba la parte que más ansiaban los niños: el visionado de su trabajo. Antes de proyectar el cortometraje, les pregunté qué les había parecido la experiencia y algunos me dijeron que muy cansada, otros mostraron un gran interés y uno me dijo que se aburrió porque “teníamos que esperar mucho para grabar, y luego estar en silencio y yo quería jugar”. Le expliqué entonces que en los rodajes en ocasiones hay que esperar un poco mientras se preparan algunas escenas y que estamos acostumbrados a ver las películas hechas pero no conocemos el proceso de rodaje.

Tras esto, inicié la proyección del cortometraje con el montaje que no contenía las transiciones. Todos mostraron una gran alegría al verse y me pidieron que se lo pusiera más veces. En esta segunda ocasión, proyecté el montaje con las transiciones incorporadas y, al finalizar, algunos me dijeron que este tenía algo “que no sé qué es” diferente. Les expliqué que había insertado unas transiciones, que permitían hacer que el paso de una escena a otra fuera más suave (si es que se quería hacer así en vez de “al corte”) y que eso nos hacía la película más “fácil” de ver en ocasiones. Les enseñé algunos ejemplos de transiciones con el programa Windows Movie Maker y, además, les expliqué cómo había hecho el montaje de la película, realizando otro

Anexo 1: Diario de investigación

montaje totalmente diferente con las escenas que ya teníamos. Aproveché esto para explicarles que podemos tener mucho material grabado, pero será en la última fase de postproducción, en la que se hace el montaje, cuando la película empezaba a tener sentido y que, en función del orden que eligiéramos para las escenas podríamos contar una u otra cosa.

Tras esto, nos sentamos en gran asamblea juntos y analizamos todo el proceso que habíamos realizado durante este día. Les pregunté qué habíamos aprendido y me dijeron que "a hacer películas". Analizamos si todo aquello que habíamos aprendido el primer día nos había servido de algo a la hora de hacer la película y todos coincidieron en que sí, aunque algunos puntualizaron que por qué habíamos visto los colores, si luego no los habíamos usado casi. Les expliqué que quería que vieran la simbología del color para que supieran que cada color tiene un símbolo asociado y que eso nos permite contar las cosas de una u otra forma y expresar cosas diferentes.

Les pregunté si antes, cuando veían las películas se paraban a pensar en cómo las habían hecho y algunos volvieron a responderme que sus papás hacían películas en el ordenador y luego las veían (se referían a la grabación del soporte digital) y analizamos el relato audiovisual que habíamos creado.

Me explicaron que habíamos tenido que pensar la idea, después ver qué podíamos tener y qué no y, después, ver quiénes iban a salir en la película. Como me interesaba profundizar en el tema de la creación de la idea, les pregunté que cómo había surgido todo, para que me contaran qué les había parecido más significativo de todo el proceso. Una de las niñas me dijo que lo mejor había sido hacer una película de "princesas que no fueran sosas". Surgió, por tanto, un nuevo debate en el que salió a relucir que, en las películas que ven, las princesas aparecen como sumisas y mujeres que esperan siempre a un príncipe que las salve. La diferencia respecto a la creación de

nuestro relato era que esta princesa, a pesar de que los príncipes pretendían que no hiciera nada, finalmente conseguía hacer lo que quería, preguntando a los demás y reafirmando en su intención de hacer todo aquello que deseaba y que se le había impedido.

Latía entonces un nuevo sentimiento hacia la imagen tradicional que han recibido de las mujeres por parte de las películas de dibujos animados, principalmente de Disney.

Tras esto, les pregunté que si hacer una película te ayuda a entender mejor las que ves y me dijeron que sí. Tras esto surgieron opiniones como:

- “Yo veía las películas y no sabía cómo se hacían.”
- “Las películas las ves pero no te lo tienes que creer todo, que a veces dicen mentiras.”
- “Yo he visto películas que son de verdad, porque salen personas, pero yo no puedo hacer eso que hacen”
- “Los de las películas a veces mienten, y si quieres mentir lo puedes hacer porque no es de verdad las películas”
- “Pero hay películas de verdad, que yo las he visto todas”
- “Las princesas son buenas”
- “Pero las princesas sólo esperan a los príncipes, yo no quiero esperar siempre”
- “Las princesas esperan porque son princesas, pero tú no lo hagas si no quieres, yo no lo hago”
- “Las princesas son sosas y es mentira que tengan que esperar”
- “Con las películas aprendes cosas, pero a veces son buenas y otras veces no lo son”
- “Pero si las películas son mentira, ¿para qué las ves?”

Fue esta última pregunta la que abrió un nuevo debate en el que nos planteamos por qué veíamos las películas. Llegaron a la conclusión de

Anexo 1: Diario de investigación

que si nos cuentan mentiras no deberíamos verlas, pero entonces les pregunté que si creían que todo lo que sucedía en los cuentos era mentira. Me dijeron que a veces sí, y a veces no, así que les expliqué que en ocasiones las películas muestran hechos y acciones que, en nuestra vida diaria no podríamos hacer, pero en otras ocasiones sí. Así que lo importante era saber diferenciar la ficción de la realidad y saber que, las películas nos sirven para aprender y ver otros mundos, pero hemos de aprender a verlas y ser críticos con lo que vemos.

- “¿Qué es ser crítico?”

Esta era la gran pregunta con la que quería finalizar el debate que se había iniciado. Les pregunté qué creían que era ser crítico y algunos me dijeron que era decir siempre la verdad, otros no lo sabían. Les dije que ser crítico es ser capaz de pensar por ti mismo y aprender a entender las cosas sin que nadie tenga que imponerte su verdad. Les pregunté entonces si creían que era importante ser crítico con las películas que vemos o creernos todo lo que nos muestran. Todos ellos afirman que es mejor pensar por ti mismo a seguir lo que otros te dicen. Sin embargo, una de las niñas seguía defendiendo que ser princesa “es bueno porque eres guapa y llevas vestidos bonitos”.

Tras este debate, comenzamos las entrevistas personales semidirigidas con las que cerré la investigación. Tras ellas, me despedí y acordé enviar a la tutora la película resultante.

Se adjunta transcripción de las mismas a continuación.

Anexo 2

Transcripciones Entrevistas Semidirigidas 18/04/2013

Sujeto 1 – Niña, 5 años.

-¿Qué has aprendido con lo que hemos hecho?

- Que hay que salvar a la gente...

- Hemos visto los tipos de plano, ¿y qué más?

- Y hemos visto... películas.

-¿Las pelis eran como las que has visto siempre o eran diferentes?

-Una la he visto, las otras no, eran diferentes.

-¿Y te gustaban?

-Sí.

-¿Te han hecho pensar esas películas?

-Sí, que hay que salvar a la gente en la de *Caperucita*, hay que ayudar a la gente en la de *Dumbo* y no me acuerdo de más.

-¿Te habías parado a pensar en los cuentos de princesas?

-(Duda) Sí.

-¿Y qué pensabas?

-Mmm... ¿qué me has dicho?

-Has visto películas en las que salen princesas como *La Sirenita*, *La Bella y la Bestia* o *Cenicienta*, ¿verdad? ¿Qué has aprendido con ellas?

-Sí, y no hay que ser malo con los otros, eso de la *Cenicienta*. La de *La Sirenita* que no hay que quitarle la voz a nadie, porque la mala le quitaba la voz.

-¿Pero crees que se puede quitar la voz?

-No.

-No, ¿verdad?

-No, porque si tienes algo importante que decir y te quitan la voz no lo puedes decir.

-En esas películas, ¿a las princesas qué les pasaba?

-Que tenían que esperar a todo.

-¿Crees que eso está bien?

-Para ellas no.

-¿A ti te gustaría esperar siempre a alguien?

-Bueno, esperarle en el parque para jugar sí...

-Otra pregunta, ahora que sabes cómo se hacen las películas...

-Estoy haciendo una.

-Bueno, ya la hemos hecho, ¿no?

-No, pero digo con muñequitos de papel.

-¿Cuándo has empezado a hacerla?

-Ayer.

-¿Ha tenido algo que ver con lo que hemos visto sobre las películas?

-Un poquito... (se ríe) Y la he pensado yo.

-¿Ahora crees que sabiendo cómo se hacen las películas puedes pensar más sobre lo que vemos en ellas? Como que las princesas esperan, o que siempre son los chicos los que salvan.

-En una película que tiene mi prima una chica y su hermana pequeña que tenía dos años y la otra que tenía cuatro salvaban a su abuelito porque estaba casi cayendo al agua con tiburones. Y lo salvaban ellas.

-¿Crees que el cine puede enseñar cosas?

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

-Sí, buenas y malas.

-Ahora que sabes un poco cómo se hacen las películas, ¿crees que puedes aprender más cosas buenas?

-Sí.

-Y que, por ejemplo, si ahora ves una película, en la que vamos a imaginar que hay una princesa que está en un torreón y tiene que esperar a un chico.

-Buf, qué sosa es... Podía esperarle jugando en su cuarto, haciéndole un cuento...

Porque has visto que se pueden hacer películas. Mira nuestra película. La princesa estaba con los príncipes. Pero la princesa tenía que estar en el castillo aburrida y no podía hacer nada.

-¿Y qué decidió?

-Preguntárselo a todos los del reino.

-¿Y crees que hizo bien?

-Sí, pero los príncipes no le dejaban hacer nada y no se rindió y le preguntó a la gente y vio que podía.

-¿Ahora que sabes cómo se hacen las películas crees que podrás ser más crítica con las películas?

-(Duda) ¿Qué es ser crítico?

-Cuando puedes pensar por ti mismo, sin que aceptes lo primero que te dicen, sino que piensas tú solo. Te lo vuelvo a preguntar, ¿crees que podrás ser más crítica?

-(Duda) Sí... Pero si me dicen que el amor no es bonito no me lo voy a creer...

-Muchas gracias.

-¿Vamos a ver más películas?

-No, ya hemos terminado. Muchas gracias.

Sujeto 2 - Niña, 4 años.

¿Qué has aprendido con lo que hemos hecho?

Eh...

¿Hemos aprendido a hacer qué?

Una peli.

¿Y crees que es fácil o difícil?

Fácil.

Has sido la protagonista de la película. ¿Cómo te ha parecido?

Muy fácil.

Pero te decían "Tienes que poner cara triste, alegre..."

Sí.

¿Te gustan las películas de princesas?

Sí.

¿Y qué hemos aprendido?

Que algunas veces están tristes, contentas y enfadadas.

¿Y qué hacen muchas?

Están esperando a los príncipes que las salven.

¿Y crees que pueden salvarse solas?

Sí, porque en nuestra película hacían cosas. Los príncipes no le dejaban hacer nada, pero no se rendía y le preguntaba a más gente.

¿Y qué le decían?

Que pueden hacer lo que quieran.

¿Entonces cuando en las películas nos dicen "Los niños o las niñas no pueden hacer esto" realmente no lo pueden hacer? (Piensa unos segundos) Sí...

¿Crees que podrías ver las películas pensando más? ¿Y que si te dicen "la princesa esperó durante muchos años a que viniera el príncipe? ¿Eso te va a parecer bien o mal?

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

Bien.

¿Te gustaría estar esperando durante muchos años a que viniera un chico a salvarte?

No.

¿Por qué?

Porque me gustaría saber yo cómo salvarme.

Ahora las películas de princesas si las ves qué vas a pensar.

Pues que se van a aburrir mucho esperando.

Muchas gracias.

Sujeto 3 - Niño, 5 años.

¿Qué has aprendido de todo lo que hemos visto estos días?

Jugando.

Hemos jugado y qué más hemos hecho?

Hemos visto pelis y hemos hecho una.

¿Te acuerdas de lo que hablamos de las princesas?

No.

Siempre esperando...

Sí, eso está mal.

¿Y crees que si piensas sobre lo que ves en las películas las entenderás mejor?

Sí.

Vamos a imaginar que sale una película de una princesa que está esperando en un torreón durante muchos años y llega un príncipe y la salva. ¿Qué piensas de esa princesa?

Muy mal... Es muy aburrida.

Si tuvieras que salvarla tú, ¿qué pensarías? ¿Te gustaría?

Es un poco aburrida...

¿Crees que con lo que has aprendido de las películas las entenderás mejor?

Sí.

¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos aprendido?

Hemos visto muchas pelis.

¿Algo más me quieres comentar?

Mi apellido...

**(Repite su nombre completo)
Muchas gracias.**

Sujeto 4 - Niña, 4 años.

Cumplo 5 en invierno.

¿Qué hemos hecho en estos días?

Películas...

Cómo se hacen, ¿no? Hemos vistos los tipos de...

Mmm...

Pla...

...no

Hemos visto qué significaban los colores, cómo había que poner la cámara y cosas sobre princesas, ¿verdad?

Sí.

¿Qué hemos aprendido de ellas?

¿Qué?

¿Qué hemos aprendido sobre las princesas?

No sé, no me acuerdo.

¿Las princesas qué hacían siempre?

Esperar... a que viniera un príncipe.

¿Y eso qué te parece?

Mal.

¿Si fueras una princesa te gustaría estar esperando siempre a alguien?

(Niega con la cabeza)

Dímelo con la boca.

No.

¿Por qué?

Porque te quedarías sin comer.

¿Has visto muchas películas en las que pase eso?

Sí.

¿Y crees que hay niñas que pueden ver esas películas y no han pensado sobre cómo son las princesas y pueden pensar "Pues ser una princesa es divertido"? ¿Crees que pueden pensar eso?

(Asiente con la cabeza)

Y tú ahora que sabes lo que muchas de ellas hacen, ¿qué piensas?

Que sí.

¿Que sí que es divertido?

No.

¿Cómo es entonces?

(Piensa unos segundos) Mal... aburrido.

¿Crees que sería bueno enseñarles a los niños cómo hay que ver esas películas? Lo mismo que nosotros hemos aprendido de las princesas. ¿Sería bueno?

(Asiente con la cabeza) Sí.

¿Te ha gustado hacer la película?

Sí.

¿Cómo era la princesa de nuestra película?

Guapa.

¿Pero se rendía o seguía intentándolo cuando le decían que no podía hacer las cosas?

Seguía intentándolo.

¿Crees que eso está bien?

Sí.

¿Crees que la princesa era valiente por seguir haciendo lo que ella quería y por luchar por ello?

Sí, mucho.

No era entonces siempre el príncipe el valiente.

No, era ella, era valiente.

Muchas gracias.

Sujeto 5 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos visto durante estos días?

Cómo son las princesas, cómo son los colores y cómo son las películas.

A ver, ¿qué has visto sobre las princesas? ¿Qué recuerdas?

Ser princesa es muy aburrido.

¿Por qué?

Porque tiene que esperar mucho a que venga un príncipe a salvarte.

¿Y eso te parece bien?

Mal.

¿Habías visto películas de princesas antes?

Sí.

¿Y pensabas lo mismo que piensas ahora o antes hubieras querido ser una princesa?

¿Qué?

¿Antes querías ser princesa?

No.

¿Y ahora?

Tampoco.

¿Qué te parece que haya chicas que quieran ser princesas y que estén siempre esperando a que un chico las salve?

Eso es muy aburrido.

¿Crees que con las películas se enseñan muchas cosas?

Pues... creo que sí.

¿Tú has aprendido muchas cosas con lo que yo os he enseñado?

Sí.

¿Crees que sería bueno que a otros niños se les enseñaran esas cosas?

Sí.

Vamos a imaginar una cosa, imagina una niña que no ha aprendido todo lo que tú has aprendido estos días y ve una película en la que una princesa está siempre esperando a que venga un príncipe y la salve. ¿Qué podrá pensar?

Eso no es bueno.

Pero a lo mejor lo ve y piensa "Tiene un vestido muy bonito y tiene que ser divertido"

Puede pensarlo.

¿Tú qué le dirías?

Muy bien (riéndose)

¿Qué le dirías?

Que eso es muy aburrido.

¿Algo más me quieres decir?

No.

Muchas gracias.

Sujeto 6 - Niño, 5 años.

¿Qué hemos estado haciendo durante unos días?

Hemos hecho... pues... ir al parque y cuando me recoja mi papá, mi agüela y mi agüelo pues... eh... me voy a Bedmar...

¿Eres de allí?

No, soy de Jaén, pero tengo una "agüela" que vive en Bedmar.

Y estos días en el cole hemos aprendido cosas sobre el cine, ¿verdad?

Sí.

¿Te han parecido interesantes? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Lo de hacer la peli.

¿Te ha parecido difícil hacerla?

Sí.

¿Por qué?

Era muy difícil pensarlo...

Hemos visto cosas también sobre las princesas, ¿verdad?

Sí.

¿Y qué pensabas sobre las princesas?

Que se besan con los príncipes y son muy buenas y un príncipe las salva.

Hemos visto que las princesas siempre esperan a los chicos.

No me acordaba...

¿Eso es divertido o aburrido?

Que no me acuerdo.

Piensa sobre si es divertido o aburrido.

No me acuerdo qué has dicho...

Piensa en una princesa que siempre está esperando a que venga un príncipe a salvarla, ¿es divertido o aburrido?

Aburrida, porque se pasa mucho rato así...

Podría hacer otras cosas mientras tanto, ¿verdad?

Sí.

¿Crees que los niños aprenden muchas cosas con las películas?

Sí.

¿Crees que si a otros niños se les enseñaran todas estas cosas sobre cine a otros niños podrían aprender también?

Sí.

Y pensar más, ¿verdad? ¿Tú antes pensabas sobre las películas?

Sí.

¿Y qué pensabas sobre las películas?

Que si eran divertidas...

¿Y algunas enseñan?

Sí.

¿Algo más me quieres decir?

No.

Muchas gracias.

Sujeto 7 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos aprendido durante estos días?

Mmm... (piensa)

¿Cosas sobre qué?

De planos, los colores...

¿Hemos aprendido cosas sobre las princesas?

Sí.

¿Qué piensas sobre ellas?

(Piensa)

¿Son divertidas, aburridas...?

Divertidas.

¿Qué piensas de que siempre están esperando?

Eso es aburrido.

¿Te gustaría siempre estar esperando a un chico?

No, porque me aburro.

¿Qué prefieres? ¿Que te salve siempre un príncipe o saber tú cómo salvarte?

Saber yo como "salviarme".

¿Crees que lo que hemos aprendido sobre las películas sería bueno enseñárselo a otros niños?

Sí.

¿Entonces sería bueno enseñarles cosas sobre cine?

Sí.

¿Por qué?

(Piensa unos segundos) Eso no lo sé...

A lo mejor ellos también podrían pensar otras cosas y no sólo lo que les dicen las películas... Y no pensar que es bueno siempre ser una princesa y quedarse esperando. ¿A ti te gusta esperar?

No, porque mi prima llega tarde y la estoy esperando a todas las horas y no me gusta.

Muchísimas gracias.

Sujeto 8 - Niño, 4 años.

¿Qué hemos aprendido en estos días?

A grabar películas.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Grabar la película.

¿Te ha gustado pensar lo que íbamos a hacer?

Sí.

Hemos aprendido también cosas sobre los pla...

...nos.

Y hemos aprendido también qué les pasa a las princesas.

Que...

Las princesas de las películas siempre esperaban a qué.

A un príncipe.

¿Y eso qué te parece?

Aburrido.

¿Te gustaría tener que ir a salvar a una chica siempre?

No.

¿Por qué?

(Interrupción de otros niños)

Porque yo todavía no soy mayor.

Es verdad... ¿y cuando seas mayor quieres hacer eso?

No.

¿Por qué?

Porque es muy aburrido.

¿Qué prefieres, salvarlas o decirles cómo se pueden salvar?

Decirles cómo se pueden salvar.

¿Crees que si le enseñáramos todo lo que hemos aprendido de cine a otros niños podrían pensar también más sobre las películas?

No... bueno, sí.

¿Por qué?

Porque aprenden cosas.

¿Es bueno aprender cosas?

Sí.

¿Se aprenden muchas cosas con las películas?

Sí, muchas buenas.

¿Te ha gustado aprender esto?

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

Mucho.

Muchas gracias.

Sujeto 9 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos aprendido estos días?

Hemos visto un montón de cosas.

¿De cuentos?

De... eh... ¿esto qué es?

Ay, una mancha.

Hemos visto un montón de planetas.

¿De planetas o de planos?

De planos. Hemos visto del cuerpo, de la cintura, de las piernas, que cortaba por donde las rodillas, ¿verdad?

Sí señora, ¿cómo se llamaba ese?

Americano.

Sí señora, también hemos visto cosas sobre los colores, ¿verdad?

Claro.

Sobre que si pones la cámara arriba significa una cosa y abajo otra...

Claro, seño.

Una preguntilla, ¿hemos visto cosas sobre las princesas?

¡Sí!

¿Qué cosas?

Pues cosas de princesas.

¿Qué les pasaba a las princesas?

Que "dicían" las princesas "¿Puedo correr con vosotros?"

¿Y qué le decían?

“¡No, no, no!”

(Interrupción de otros niños)

Y también decía “¿Puedo saltar con vosotros?” “¡No, no, no”!

Habíamos visto también que las princesas de las películas, ¿qué les pasaba? ¿Que estaban siempre haciendo qué?

Limpiar.

¿Qué más?

Mi mamá tiene cuentos de Cenicienta en el ordenador.

(Interrupción de otros niños)

¿Qué hacían siempre?

Esperaban siempre al príncipe.

¿Qué te parece eso?

Una idea genial.

¿Te gusta esperar a los chicos?

Sí.

(Interrupción de otras niñas)

¿Te parece genial siempre esperar a un príncipe?

Sí.

¿No te parece aburrido?

No.

¿Por qué? Cuéntame.

Porque mi papá llega siempre al mediodía, muy tarde y pues entonces le duele la cara y le van a sacar un diente.

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

Si fueras una princesa te gustaría siempre esperar a un príncipe o preferirías hacer tú las cosas.

Pues yo tengo disfraces en casa.

Piensa que siempre tuvieras que esperar a un chico.

Es un poquito aburrido.

Y...

¿Qué?

¿Hemos aprendido muchas cosas sobre las películas?

Claro.

¿Crees que si les enseñáramos esas cosas a otros niños podrían aprender también?

Sí.

¿Te gustaría aprender más cosas sobre las películas?

Sí.

Has sido un pedazo de directora, ¿eh? De las buenas, buenas, buenas.

¡¿Sí?!
S

Sí señora, me quedé sorprendida de lo bien que lo hiciste.

Sí, gracias.

Ya está, muchas gracias.

Gracias, seño Irene.

Sujeto 10 - Niña, 4 años.

Cuéntame, ¿qué hemos aprendido estos días?

Mmm... eh.... Las princesas.

¿Qué piensas sobre las princesas?

Mmm... (tose)

¿Divertido o aburrido?

Es divertido ser princesa...

¿Por qué?

...

¿Te gustaría siempre estar esperando a un príncipe que te salvara?

No.

¿Por qué?

Porque tardaría mucho.

Y tú podrías hacer otras cosas, ¿no?

Sí.

¿Entonces prefieres hacer las cosas sola, ¿no?

Sí.

¿Crees que si le enseñáramos a los niños a pensar sobre las películas entenderían las películas mejor?

Sí.

¿Por qué?

(Piensa)

Porque podrían pensar sobre las películas...

Mi madre me ha dicho cómo se hacen las películas.

¿Cómo?

Pues las graban.

Nosotros ayer grabamos la película, pero te tuviste que ir.

Sí...

¿Qué le pasaba a esa princesa? ¿Se quedaba siempre esperando?

No.

Ella preguntaba para poder hacer las cosas sola, ¿crees que eso está bien? ¿Ver una película en la que la princesa puede hacer las cosas sola?

Sí.

Muchísimas gracias.

Sujeto 11 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos aprendido en estos días?

Pues aprender a hacer películas... aprender... a hacer vídeos y ya está.

¿Y hemos aprendido cosas sobre los planos?

Sí.

¿Y sobre las princesas?

Y también sobre los príncipes.

(Interrupción de otros niños)

Y también sobre las señoras... y de las niñas y los niños.

¿Y qué hemos aprendido sobre las princesas?

Pues es aburrido ser princesa.

¿Por qué?

Porque hay que esperar a que venga un príncipe.

Y eso regular, ¿verdad? ¿Por qué?

Porque... no saben las princesas que pueden hacerlo solas y sí es verdad, sí pueden.

¿Crees que si les enseñáramos esas cosas a otros niños podrían aprender?

Sí.

¿Antes pensabas que las princesas eran geniales?

No.

¿Qué pensabas de ellas?

Que eran un poco aburridas.

¿Y ahora?

Son todavía aburridas.

¿Algo más me quieres decir?

No, ya está.

Muchas gracias.

Sujeto 12 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos aprendido estos días?

Las pelis.

¿Y qué hemos aprendido?

Los cuentos.

Hemos visto que había cuentos que se hacían planos, y hemos aprendido los tipos de qué?

De personajes.

¿Y los planos, verdad?

Sí.

Hemos hablado de las princesas y hemos aprendido lo de las princesas.

¿Qué hemos aprendido?

(Interrupción)

Hemos aprendido muchas cosas porque hemos hecho una peli que no es de canciones, hay una princesa.

¿La princesa cómo era?

La princesa quería correr y quería también, quería también "jubar" con otros niños.

¿Y la dejaban?

No la dejaban... Porque quería correr y "jubar" no le dejaban.

¿Cómo crees que está eso?

Mal. Pero seguía "ententándolo"

¿Crees que ser princesa es aburrido o divertido?

Divertido, porque tiene un castillo y un príncipe y eso es contento.

¿Pero a ti te gustaría estar esperando siempre a un chico?

A mí sí me gustaría. Porque me aburriría.

¿Entonces te gustaría?

No me gustaría aburrirme. Son aburridas porque esperan.

¿Prefieres hacer las cosas por ti misma?

Sí.

(Interrupción)

Una preguntilla, ¿si le enseñáramos todo lo que hemos aprendido a otros niños sería bueno?

Sí, porque hacen amigos y puede ser muy bueno.

¿Y podrían pensar cosas diferentes sobre las películas?

Sí, de las princesas.

Muchas gracias.

Gracias, señor.

Sujeto 13 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos aprendido estos días?

Pues... cosas de princesas.

¿Qué hemos aprendido de ellas?

Pues... que...

¿Que son cómo?

Aburridas.

¿Prefieres ser una princesa que espera siempre o hacer las cosas sola?

Hacer las cosas sola, porque siempre esperan y es aburrido.

Hemos hecho una película, ¿de qué iba?

De una princesa.

¿Y qué le pasaba?

Pues que no le dejaban correr ni saltar.

¿Y qué hacía ella?

Pues seguía intentándolo.

¿Al final qué pasaba?

Que le dejaban.

¿Crees que si les enseñáramos estas cosas a los niños sería bueno?

Sí.

¿Por qué?

(Piensa)

Porque podrían aprender...

Esperar siempre es aburrido.

¿Te gustaría aprender más cosas sobre las películas?

Sí.

¿Habías pensado antes sobre las películas que veías?

No.

¿Pensarás más?

Sí.

Muchísimas gracias.

Sujeto 15 - Niño, 4 años.

**Te voy a preguntar sobre lo que hemos aprendido estos días,
¿sobre qué ha sido?**

Sobre... no me acuerdo.

Sobre las películas, ¿verdad?

Sí.

Hemos visto los tipos de plano...

Sí.

¿Y alguna cosa sobre princesas?

Sí.

¿Qué hemos visto?

Mmm... eh... de... Tadeo Jones.

**¿Pero hemos visto que las princesas siempre esperaban a
alguien?**

Sí, a salvarles.

¿Quién venía?

Los príncipes.

¿Qué te parece eso?

Aburrido.

Si fueras una chica te gustaría que te salvaran siempre.

Eh... sí.

¿Preferirías saber cómo hacer las cosas?

Sí.

¿Te gustaría estar siempre salvando a la gente?

No.

Es mejor que sepan cómo hacerlo, ¿no? ¿Has aprendido mucho sobre las películas?

Sí.

¿Qué has aprendido?

De caballeros y princesas.

Pero de eso no hemos visto...

Ya.

¿Hemos visto una película?

Sí.

¿Cómo se llama?

El caballero y la princesa... no, no, "La princesa".

¿Era igual que las demás?

No.

¿Por qué? ¿Qué le pasaba?

Que una madre le hacía daño con una aguja...

Pero eso no pasaba en esta película. ¿Ella quería hacer cosas y no la dejaban?

No.

¿Seguro?

Sí.

¿Le preguntaba a los príncipes sí podía correr y jugar?

Sí.

¿Entonces ella cómo se ponía?

Triste y le preguntó a todo el mundo.

¿Y lo consiguió hacer?

No.

Pero jugaba con los demás e iba al cole... ¿tú crees que eso está bien?

Sí.

¿Es mejor eso o esperando a que alguien nos haga todo?

Saber cómo hacer las cosas.

¿Crees que si le enseñáramos cosas sobre el cine a otros niños podrían ver las películas como tú sabiendo cosas?

Sí, aprenderían más.

¿Y pensarían más al ver las películas?

Sí, porque las princesas esperan.

¿Has aprendido mucho?

Sí.

Pues muchísimas gracias.

Sujeto 16 – Niña, 4 años.

Una pregunta, ¿qué hemos aprendido estos días?

Pues cómo se hacían las películas.

¿Qué te ha parecido?

Bien.

¿Te ha gustado?

Sí.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Ver las películas.

¿Y hacerlas?

Sí, me ha gustado regular.

¿Por qué?

Porque la que hemos visto antes no me parecía bien.

¿Cuál?

La de Tadeo.

¿Y la que hemos hecho nosotros te ha gustado?

Sí.

¿Hemos aprendido los tipos de qué?

De planos.

¿Te ha parecido interesante lo que hemos aprendido?

Sí.

¿Qué hemos visto de las princesas?

Que... el cuento.

¿Las princesas cómo salen en los cuentos?

Pues vestidas de princesas.

¿A quién esperan?

A los príncipes.

¿Y eso qué te parece?

Aburrido porque... porque tenían que esperar mucho rato.

¿Prefieres esperar siempre a un príncipe o saber cómo hacer las cosas?

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

Saber cómo hacer las cosas.

Pero esto lo sabes porque has pensado sobre las películas, ¿no?

Sí.

¿Crees que sería bueno explicarle esto mismo que os he explicado a otros niños?

Sí.

Ellos podrían pensar mejor sobre las películas.

¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos aprendido?

Lo de los colores que significan.

En la peli hacías de seño. ¿Ha sido difícil?

Sí, porque tenía que tocarme la princesa y le tenía que decir una cosa.

¿Te parece que hacer películas es difícil?

Sí.

¿Y las películas enseñan cosas?

Sí.

¿Buenas o malas?

Buenas... y malas.

Muchas gracias.

Gracias.

Sujeto 18 – Niño, 5 años.

*Este niño no vino la mitad de un día y el día en el que se grabó la película.

¿Qué, ¿has aprendido sobre las películas?

¡Sí!

¿Qué hemos aprendido?

Muchas cosas... no sé.

Viniste tarde el primer día, ¿verdad? Y ayer no viniste.

Sí.

¿Qué te ha parecido la película que hemos hecho?

¡Genial!

Había una princesa, ¿no?

Sí, (dice el nombre de la niña-actriz protagonista).

¿Qué le pasaba a esa princesa?

No sé... no me acuerdo.

La princesa quería hacer cosas y no podía porque no la dejaban. ¿Qué te parece eso?

Mal.

¿Luego qué hacía? ¿Se rendía o seguía intentándolo?

¡Seguía!

¿Te ha gustado aprender cosas de cine?

Sí.

¿Te gustaría seguir aprendiendo más?

Sí.

Muchísimas gracias.

Vale, ¿me puedo ir con ellos?

Sujeto 19 - Niño, 4 años.

¿Qué hemos estado aprendiendo estos días?

Cosas de tele.

Anexo 2: Transcripción de entrevistas semidirigidas

¿Como qué?

Pues películas.

¿Qué te ha parecido aprender eso?

Bien.

¿Te ha gustado?

Sí.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Las películas.

Dime algo que hayamos aprendido.

Los tipos de... imágenes.

¿Hemos aprendido algo sobre las princesas?

Cosas de princesas.

Sí, ¿pero cuáles?

(Piensa unos segundos)

¿A quién esperaban las princesas?

A los caballeros.

¿Qué te parece eso?

Bien, pero un poco aburrido porque tienen que esperar mucho rato.

¿Si fueras una chica te gustaría tener que esperar tanto?

No.

¿Por qué?

Porque es muy aburrido.

Una pregunta, cuando veas películas con todo lo que has aprendido, ¿crees que las verás y pensarás más sobre ellas?

Más.

¿Por qué?

Porque sí.

Te podrás fijar en tipos de plano y cosas así, ¿no?

Sí.

¿Hemos hecho una película?

Sí.

¿Y qué tal?

¡Bien!

¿Crees que si le enseñáramos esto a otros niños podrían aprender también?

Sí.

Muchas gracias.

Hasta luego.

Sujeto 20 - Niño, 5 años.

¿Qué hemos estado aprendiendo?

Mmm... pues...

Cosas sobre las...

Sobre los mapas.

Sobre los planos, ¿no?

Sí.

Y hemos aprendido cosas sobre las películas, ¿verdad?

Sí, y sobre los olores.

¿Sobre los colores?

¡Sí!

¿Hemos aprendido cosas sobre las princesas?

Sí.

¿Y qué hacían ellas siempre?

Jugar y esperar al rey.

¿Y eso cómo es?

Un poco rollo.

¿Había pensado en eso antes?

No. Yo pienso en el "altubon"

¿Eso es un coche?

¡Es... un niño y con unas tarjetas y las pasan por la raya del oche y espueés corre el oche!

¿Has aprendido mucho sobre las películas?

Sí.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Me ha gustado pues... me ha gustado... eh... lo de hacer la peli.

¿Crees que con lo que ya sabes sobre películas podrás pensar más sobre ellas cuando veas una película?

Sí.

¿Te gustaría que otros niños aprendieran sobre esto?

Sí.

Muchísimas gracias.

Sujeto 22 - Niña, 4 años.

¿Hemos aprendido cosas sobre qué?

Sobre películas.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Verlas.

¿Con todo lo que has aprendido crees que vas a ver mejor las películas?

Sí.

Porque ahora sabes muchas más cosas, ¿verdad?

Sí.

Como los tipos de...

De...

De pla...

...no.

Hemos pensado mucho sobre las princesas, ¿no?

Siempre esperan al rey.

¿Qué te parece eso?

Eso es un aburrimiento.

¿Qué prefieres, esperar a los príncipes o hacer las cosas?

Hacer las cosas.

¿Antes preferías ser princesa?

Yo quería ser princesa, pero ya no mucho, como la de la película.

La que hemos hecho, ¿no?

Sí.

¿Hemos aprendido mucho o poco?

Mucho.

Otra pregunta, ¿crees que si le enseñáramos todo esto a otros niños podrían aprenderlo?

Sí.

¿Sería mejor para ver las películas?

Sí.

Muchísimas gracias.

Sujeto 23 - Niño, 4 años.

¿Qué hemos aprendido estos días?

De dibujos.

Del cine, ¿verdad?

Sí.

¿Te pareció interesante?

Sí.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Ver dibujos.

¿Y analizarlos?

Sí, porque me gustan los dibujos.

Y hemos pensado sobre ellos, ¿verdad?

Sí.

¿Y sobre las princesas?

Sí, que hemos hecho un libro.

¿Qué les pasa en las películas?

Que esperan a los príncipes.

¿Qué te parece eso?

Bien.

¿Si fueras una princesa y tuvieras que esperar siempre te parecería bien?

No.

¿Antes habías pensado sobre esto?

No.

¿Te ha gustado pensarlo?

Sí.

¿Sería bueno enseñarles esto a otros niños?

Sí.

¿Por qué?

Porque a mí me gusta.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Ver las películas.

¿Te ha gustado hacer la película?

Sí.

¿Qué les pasaba a los príncipes de la película?

No dejaban a la princesa hacer nada.

¿Y eso cómo está?

Mal... porque... no lo sé.

Pero nuestra historia al final acababa bien, ¿la princesa podía hacer todas las cosas que quería?

Sí.

¿Me quieres decir algo más?

Me gusta la película de Caperucita Roja, porque el lobo era bueno pero pensaba que iba a ser malo.

No todo en las películas es como parece, ¿verdad?

Sí, y salía un conejo malo con un cuerno. Y le chupaba la sangre.

Gracias.

Sujeto 24 - Niña, 4 años.

¿Qué hemos estado aprendiendo?

Estamos dándole de comer a las mariposas.

¿Conmigo qué has aprendido?

Que... los muñecos no se convierten en personas.

(Interrupción de otros niños)

¿Hemos aprendido algo sobre las princesas?

He aprendido que no se pueden llevar las mamás de los pulpos pequeños.

¿Qué hemos visto sobre las princesas?

Que tenían que esperar mucho rato a que viniera un príncipe.

¿Y eso cómo es?

Un poco rollo.

¿Habías pensado sobre eso antes? ¿O pensabas "ser princesa tiene que ser genial"?

Sí.

¿Y ahora que sabes que tienen que esperar y que tienen que limpiar la casa y todo eso qué piensas?

Que las reinas sólo limpian, porque las princesas no limpian.

¿Y a la Cenicienta qué le pasaba?

Que era una princesa y limpiaba.

(Interrupción de otras niñas)

¿Puedes venir más días?

Vivo muy lejos, y no puedo... pero puedes venir a verme.

¿Ahora vas a pensar más en las películas cuando las veas?

Sí.

¿Crees que si le enseñáramos todo esto a otros niños sobre cine sería bueno?

Sí, para que aprendan.

¿Te ha parecido interesante?

Sí.

¿Y nuestra princesa era como las demás, que le decían “no puedes hacer las cosas” y no las hacía?

No, seguía intentándolo.

¿Te gustaría hacer más películas?

¡Sí!

Ya está todo, ¿me quieres decir algo más?

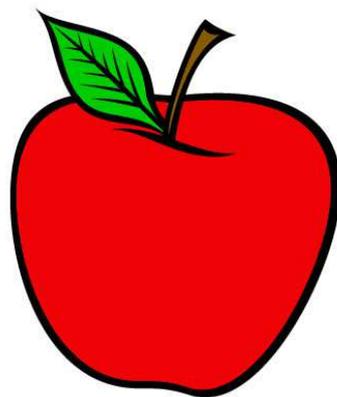
Que si los pajaritos y las mariposas no comparten las cosas el pájaro le come a las mariposas.

Muchas gracias.

Introducción



Irene García Moral
Investigación TFM
Educación y
Comunicación
2013





Ceci n'est pas une pomme.

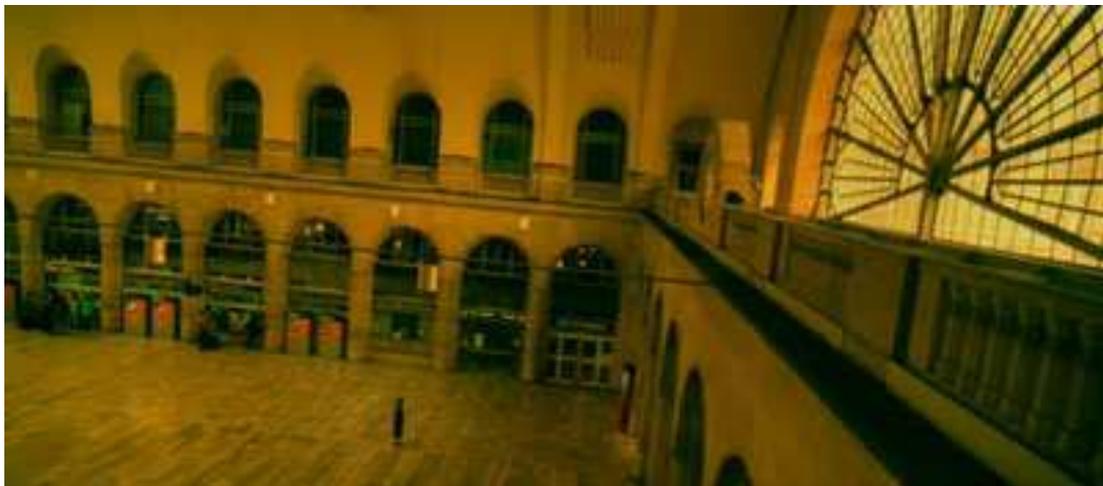


Tipos de plano



Irene García Moral
Investigación TFM
Educación y
Comunicación
2013

1 – Gran plano general



2 - Plano general



3 - Plano entero



4 – Plano americano



5 – Plano medio



6 – Primer plano



7 – Primerísimo primer plano



8 - Plano detalle



¿Sois capaces de hacer
estos planos?

¡Adelante!

Tipos de angulación



Irene García Moral
Investigación TFM
Educación y
Comunicación
2013

Normal



Lo que ve
el ojo
humano.

Sin
distorsión.

Picado



Refleja inferioridad de las personas u objetos que aparecen en la imagen.

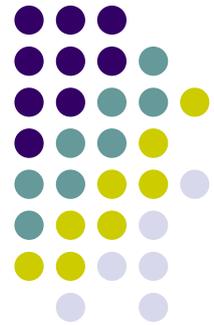
Contrapicado



Refleja superioridad y fortaleza de las personas u objetos que aparecen en la imagen.

Simbología del color

Irene García Moral
Investigación TFM
Educación y Comunicación
2013

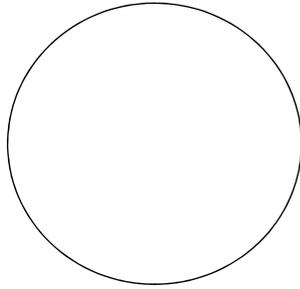


Simbología del color



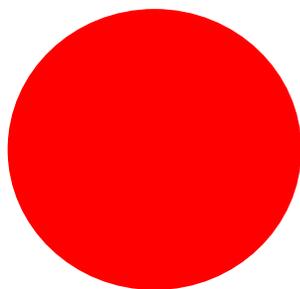
Del mismo modo que sabemos
qué significa “casa” o “mesa”
los colores también tienen su
significado.

Simbología del color – Blanco



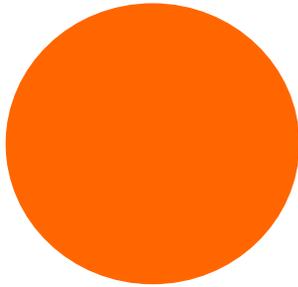
- Pureza
- Inocencia
- Limpieza.
- Frescura
- Optimismo.

Simbología del color – Rojo



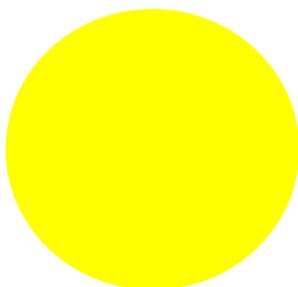
- Pasión.
- Amor.
- Fuerza.
- Deseo

Simbología del color – Naranja



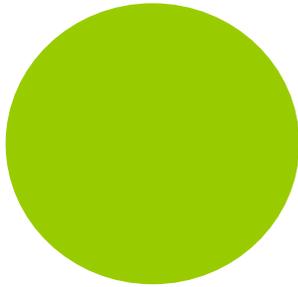
- Calidez.
- Creatividad.
- Éxito.
- Ánimo.

Simbología del color – Amarillo



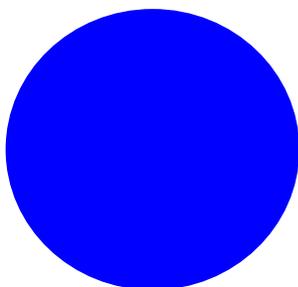
- Energía.
- Felicidad.
- Alegría.
- Diversión.

Simbología del color – Verde



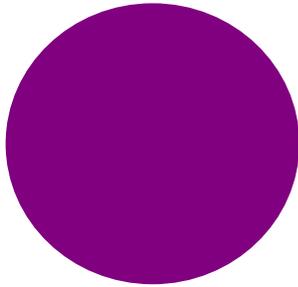
- Naturaleza.
- Crecimiento.
- Esperanza.
- Celos

Simbología del color – Azul



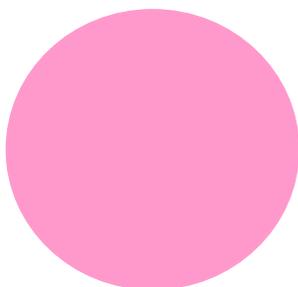
- Libertad.
- Verdad.
- Seriedad.
- Lealtad.

Simbología del color – Púrpura



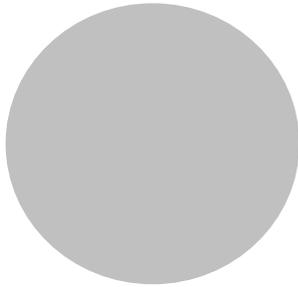
- Elegancia.
- Misticismo.

Simbología del color – Rosa



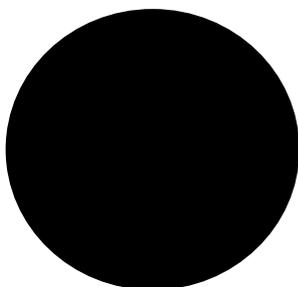
- Dulzura.
- Delicadeza.
- Amistad.

Simbología del color – Gris



- Paz.
- Tenacidad.

Simbología del color – Negro



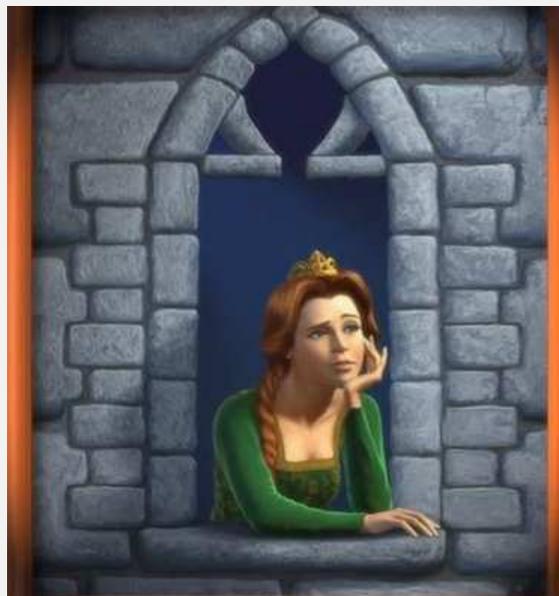
- Oscuridad.
- Misterio.
- Elegancia.
- Formalidad.
- Poder.

Identificación de estereotipos en películas de Disney



*Irene García Moral
Investigación TFM
Educación y Comunicación
2013*

1 – Mujer sumisa que espera al hombre



2 – Mujer encargada del cuidado del hogar



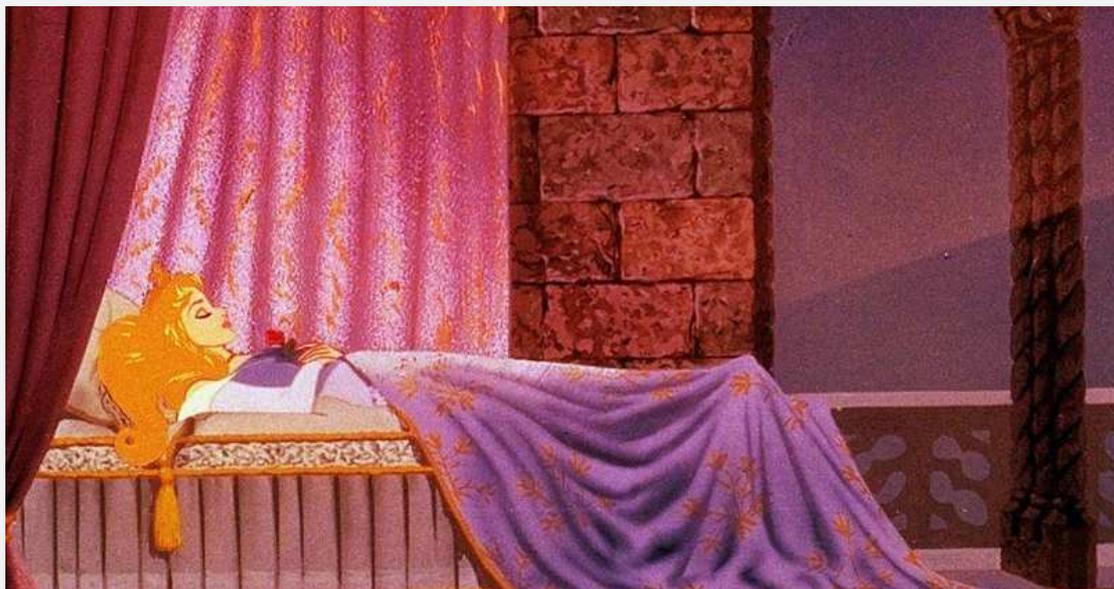
3 – Color asociado a la mujer



4 - *Figura del mal encarnado en la mujer* (*madrastra, bruja, etc.*)



5 - *Mujer pasiva*



7 – *Hombre (príncipe) salvador*

