

TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES

**LOS NIÑOS COMO EMIRECs DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES,
UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Lorena Laiglesia Maestre

Bajo la dirección de la Doctora
Carmen Marta Lazo

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES

**LOS NIÑOS COMO EMIRECs DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES,
UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA**

TESIS DOCTORAL

AUTORA: LORENA LAIGLESIA MAESTRE
DIRECTORA: DRA. CARMEN MARTA LAZO
TUTORA: DRA. SARA OSUNA ACEDO

Madrid, 2014

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

AGRADECIMIENTOS

Comenzar con estas palabras de agradecimiento demuestra la gran emoción que siento por haber llegado hasta el momento presente en el que hago un recorrido consciente desde el momento en el que me subí a un barco y comencé a navegar en busca de nuevos horizontes.

Tengo la gran satisfacción de haber encontrado a personas en alta mar, que subieron al barco y decidieron remar a mi lado y en constante avance. Estas personas siguen aportando a mi viaje los valores necesarios que hace que su labor merece ser reconocida y que mejor forma que partir de este escrito. Espero que os agrade:

Me gustaría comenzar dirigiendo mis palabras a mi gran Maestra, mentora y fiel compañera. Me has demostrado día tras día tu apoyo, depositando en mí la confianza suficiente para seguir construyéndome como persona. Sabiduría, bondad y humildad se unifican para describir tu persona. Gracias por ser como eres. Gracias por brindarme la oportunidad de seguir navegando.

A mi familia, porque conocéis y valoráis los retos que los últimos años deseo alcanzar, siendo leales a mis principios; A Paco, que en todo momento me has demostrado tu admiración y paciencia, ofreciéndome palabras de ánimo y motivación en estas últimas semanas de máximo esfuerzo.

A ti, Maricarmen Navarro, vieja compañera de viaje y andadura personal. Actual Doctoranda y gran profesional de la enseñanza. Unidas comenzamos y unidas hemos ido descubriéndonos como personas capaces de todo. Te doy las gracias por la empatía y por los consejos telefónicos que tanto hemos utilizado para nuestros mayores desahogos.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A la plantilla docente que forma parte del Colegió Público "Santísimo cristo de la Luz" de San Martín de Montalván (Toledo). Maestras con las que he compartido cinco meses de labor profesional, ofreciéndome todas las facilidades para poder llevar a cabo la investigación.

En especial, me gustaría dar las gracias a esos pequeños bajitos, los que han sido mis niños y niñas durante todos esos meses, siendo los mayores protagonistas de este trabajo. Con vosotros he saboreado la manera en que sentís las alegrías, motivaciones, sueños, superaciones y ante todo la amistad. Os deseo lo mejor.

A todos los docentes, mentores y grandes profesionales que se han implicado de distintas maneras en algún momento de esta etapa. Porque, vuestra semilla aportada es una muestra de interés a lo largo de este camino de aprendizaje.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Resumen

Los niños están rodeados de mensajes audiovisuales en el contexto social en el que se encuentran inmersos. Por ello, los medios se consideran elementos cercanos a sus experiencias de aprendizaje. De ahí que sea fuente de interés reflexionar acerca de una posible intervención en materia de comunicación desde el entorno educativo.

El objetivo de la presente tesis doctoral es analizar la figura del EMIREC audiovisual en la producción de mensajes audiovisuales y en su posible reinterpretación de propuestas narrativas, en niños de 7 a 12 años de edad.

La metodología que da respuesta al foco central de la investigación es de tipo cualitativa. Hemos partido de una primera fase de visualización (pretest) de los vídeo-minutos del Proyecto "Un minuto por mis derechos" de la Fundación KINE, mediante la organización de cuatro grupos de discusión: dos de control y dos experimentales, distribuidos en función de la variable edad (7-9 y 10-12 años), siendo el grupo experimental de cada una de las franjas de edad el único que realiza las tres fases del proceso de producción y creación de vídeos (pre-producción, producción, postproducción). Para realizar una comparativa entre los niños que han realizado el experimento y los que no, en cuanto a reinterpretación de las imágenes, en una última fase (postest) reunimos a todos los grupos de discusión con el fin de detectar posibles variaciones en sus discursos respecto al visionado llevado a cabo en un inicio.

Las conclusiones alcanzadas muestran que la puesta en práctica de las fases del proceso de producción de vídeo, amplían la capacidad creativa de los niños favoreciendo el desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas y emocionales, siendo los niños de mayor edad los que desarrollan un mayor grado de percepción y sentido crítico.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Palabras clave

Educación; comunicación; competencia audiovisual; audiencia infantil; EMIREC; creatividad; vídeo.

Abstract

Children are surrounded by audiovisual messages on the social context in which are immersed. Therefore, the media are considered elements close to their learning experiences. Hence it is source of interest to think about a possible intervention in the field of communication from the educational environment.

The aim of this thesis is to analyze the figure of the audiovisual EMIREC in the production of audiovisual messages and their possible reinterpretation of proposed narratives, in children from 7 to 12 years of age. The methodology that responds to the central focus of the research is qualitative. We have started a first phase of visualization (pretest) of the video-minutes of the project "Un minuto por mis derechos" of the KINE Foundation, through the Organization of four discussion groups: two control and two experimental, distributed according to the variable age (7-9 and 10-12 years), being the experimental group of each one of the strips of age alone carried out the three phases of the process of production and creation of videos (pre-production, production, postproduction). To make a comparison among the children who have done the experiment and not, as for reinterpretation of images, in a last phase (posttest) met to all discussion groups in order to detect possible variations in his speeches regarding the screening carried out at the beginning.

The conclusions reached show that the implementation of the stages of the process of video production, expand the creativity of children, promoting the development of social, cognitive and emotional skills, being

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

the older children who develop a greater degree of perception and critical sense.

Key words

Education; communication; audiovisual competition; child audience; EMIREC; creativity; video.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

ÍNDICE

<u>CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	12
1.1. Introducción: Estructura del trabajo	12
1.2. Conceptos clave	15
1.3. Antecedentes y estado de la cuestión	75
1.4. Contexto proyecto KINE "Un minuto por mis derechos"	93
1.5. Justificación de la investigación	103
1.6. Objetivos e hipótesis	107
1.7. Diseño de la investigación	111
1.7.1. Experiencia piloto	114
1.7.1.1. Cuestionario	114
1.7.1.2. Selección de la muestra de niños	115
1.7.1.3. Selección de videos del proyecto KINE	117
1.7.1.4. Grupo de discusión. Fases	121
1.7.1.5. Propuesta definitiva	130
1.7.2. Herramientas de la investigación	130
1.7.2.1. Selección de videos del proyecto KINE	130
1.7.2.2. Selección de la muestra de niños	131
1.7.2.3. Grupos de discusión	131
1.7.2.3.1. Cronograma del trabajo de campo	133
1.7.2.3.2. Etapa previa a la fase de producción. Fase de pretest	138
1.7.2.4.3. Etapa de producción	141
1.7.2.4.4. Etapa posterior a la fase de producción. Fase de postest	143
1.7.3. Propuesta de análisis de resultados	144

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

<u>CAPÍTULO 2 LOS NIÑOS DESDE LA MIRADA DE CREADORES</u>	
<u>DE MENSAJES: LOS EMIRECS AUDIOVISUALES</u>	146
2.1. Definición de infancia	146
2.2. Características psicoevolutivas de los niños de siete a doce años	154
2.3. Desarrollo de la creatividad en la infancia	164
2.4. Escala de interacción creativa	185
<u>CAPÍTULO 3 AGENTES DE SOCIALIZACIÓN E INFANCIA</u>	218
3.1. La familia como contexto de pertenencia en la infancia.	218
3.2. La escuela como institución socializadora	226
3.3. La relación entre iguales como contexto de referencia	239
3.4. La influencia de la imagen en la infancia	243
3.5. Valores y contravalores desde la infancia	254
3.5.1. Definición de valores y contravalores en la cultura	254
3.5.2. Valores, contravalores y estereotipos desde la infancia	257
3.6. Las mediaciones tecnológicas en la infancia	267
<u>CAPÍTULO 4 EL VIDEO COMO RECURSO PARA PROMOVER</u>	
<u>ACTITUDES PARTICIPATIVAS EN LA INFANCIA</u>	278
4.1. Usos educativos del vídeo	278
4.1.1. Propuestas de uso	285
4.1.2. Fases de producción del video como medio de expresión	293
4.1.2.1. Recomendaciones básicas	298

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

4.2. El vídeo como objeto/recurso/agente para fomentar valores desde la infancia	306
4.2.1. Estereotipos y vídeos de la Fundación KINE	311
4.3. Uso educomunicativo del vídeo en la infancia	314
4.4. Experiencias educomunicativas de vídeo con niños	317

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS 329

5.1. Grupos de discusión	329
5.1.1. Indicadores de análisis en la fase de pretest	330
5.1.2. Indicadores de análisis en la fase postest	359
5.2. Valoración de la introducción en la práctica de aula de una Educación en materia de comunicación	399

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES 402

CAPÍTULO 7 FUENTES DE CONSULTA 417

7.1. Bibliografía y webgrafía	417
7.2. Webs	461

ANEXOS (en CD aparte)

- I. Legislación: Competencias básicas.
- II. Cuestionario: Experiencia piloto.
- III. Transcripciones: Experiencia piloto.
- IV. Fichas técnicas de videos seleccionados para la propuesta definitiva.
- V. Contexto de referencia: Colegio público "Santísimo Cristo de la Luz".

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

VI. Análisis cualitativo: Transcripciones.

VII. Legislación: Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989.

VIII. Producciones audiovisuales de los grupos experimentales y Making of del proceso en sus distintas fases: pretest, producción y postest.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Lista de abreviaturas y siglas

E:	Grupo Experimental
C:	Grupo Control
E1:	Grupo Experimental (7-9 años)
E2:	Grupo Experimental (10-12años)
C1:	Grupo Control (7-9 años).
C2:	Grupo Control (10-12años).
CEMAV	Centro de Medios Audiovisuales.
EMIRECs:	<i>EMIsosres- RECeptores.</i>
OMS:	Organización Mundial de la Salud.
RAE:	Real Academia de la Lengua Española.
TICs:	Tecnología de la Información y Comunicación.
TRICs:	Tecnologías; relación; información; comunicación.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas.
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
UNED:	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
BOE:	Boletín Oficial del estado.

Lista de tablas y figuras

Tabla 1: Síntesis de los niveles de participación, de Hart (1993).

Tabla 2: Clasificación de habilidades para la vida.

Tabla 3: Muestra de grupos y variables correspondientes.

Tabla 4: Muestra de participantes de la experiencia piloto.

Tabla 5: Síntesis de los criterios de evaluación de videos educativos.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Tabla 6: Experiencia piloto: Propuesta de videos "Un minuto por mis derechos". Grupo 7-9 años.

Tabla 7: Experiencia piloto: Propuesta de videos "Un minuto por mis derechos". Grupo 10-12 años.

Tabla 8: Experiencia piloto: Criterios de correcta organización de las fases de trabajo de campo.

Tabla 9: Propuesta de dinámica de grupo.

Tabla 10: Propuesta de actividades de participantes de la experiencia piloto.

Tabla 11: Análisis de resultados cualitativos. Experiencia piloto.

Tabla 12: Propuesta definitiva de la muestra de videos.

Tabla 13: Clasificación de la muestra de grupos seleccionados.

Tabla 14: Criterios de correcta organización de las fases de trabajo de campo.

Tabla 15: Actividades definitivas de grupos de discusión.

Tabla 16: Planificación general de las fases de producción.

Figura 1: Plataforma virtual UNED.

Figura 2: Lista alfabética de videos "Un minuto por mis derechos".

Figura 3: Cono de aprendizaje de Edgar Dale.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción: Estructura del trabajo

La presente tesis doctoral es un trabajo que apuesta por nuevas fórmulas y estrategias de intervención educomunicativas desde el plano funcional que toma la realidad misma como punto de referencia de las experiencias y prácticas que aquí se presentan, se desarrollan y evalúan. Con esta investigación, pretendemos analizar a la figura del EMIREC audiovisual en la creación y producción de mensajes audiovisuales y en su posible reinterpretación de propuestas narrativas en niños de 7 a 12 años de edad.

La presente tesis doctoral se organiza en ocho capítulos, que presentamos a continuación:

El capítulo 1 se acerca al conocimiento teórico que vertebra esta investigación y nos permite situarnos en un contexto histórico y conceptual para su desarrollo posterior.

Dado que nuestro estudio parte de la propuesta de uso del video dentro del proyecto "Un minuto por mis derechos" de la Fundación Kine, es necesario conocer sus antecedentes y situación actual situando esta propuesta en su contexto. Una vez delimitado se pasará a la estructuración de las fases metodológicas que de manera secuenciada plantean explícitamente cada una de las etapas y niveles de intervención práctica del trabajo de campo en cuestión.

El capítulo 2 se dirige a lo que en definitiva es uno de los pilares principales de este trabajo, la infancia. Conoceremos cuáles son las características que intervienen en su desarrollo y la función que adquieren como EMIRECs audiovisuales, desde una dimensión

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

ampliamente creativa. Se parte de una escala de interacción que de manera personalizada y avalada por grandes teóricos y enfoques clásicos y actuales, permitirán comprender el nivel de uso y participación que los niños hacen de los medios tecnológicos y de comunicación.

El capítulo 3 se centra en el contexto social de referencia, donde quedan integrados los agentes y mediaciones que hacen posible el desarrollo e interacción de los niños con la cultura mediática, siendo la familia, la escuela, la relación que mantienen con sus iguales, las mediaciones tecnológicas en un entorno digitalizado, las influencias más directas y personales de los propios niños.

El capítulo 4 vertebra otro de los puntos nucleares de la presente tesis, tomando como referencia el uso del video como recurso que favorece nuevas prácticas educomunicativas. Posteriormente, se analizan de manera práctica las fases en las que queda organizada la producción de contenidos audiovisuales, considerando algunas recomendaciones básicas en torno al periodo educativo que nos ocupa, valorando posteriormente distintas iniciativas, proyectos, talleres y otras experiencias aisladas, tanto nacionales como internacionales. Se plantea cómo la función creativa dentro del proceso de producción de contenidos audiovisuales por parte de los propios niños promueve que las experiencias fluyan en un entorno pedagógico y lúdico.

En el capítulo 5 se muestran los resultados cualitativos extraídos del discurso directo de los grupos de discusión de control y experimental formados de acuerdo a las variables establecidas para esta investigación, tanto en la fase de pretest, como en la fase de postest,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

con el fin de detectar posibles variaciones y comparaciones entre los grupos de niños, en función de si han llevado o no a cabo la parte del experimento práctico. En el mismo capítulo, se hace una valoración de una educación en materia de comunicación a nivel práctico de aula, que parte de los resultados anteriores.

El análisis de los resultados cualitativos es tomado como base para las conclusiones finales, que quedan reflejadas en el capítulo 6. Las conclusiones parten de las hipótesis planteadas como punto de partida de esta investigación.

1.2 Conceptos clave de la investigación

Educación en Medios de Comunicación supone formar a los seres humanos en actitudes activas y de participación en medios de comunicación, enseñar no solo a conocerlos sino a también a utilizarlos, a interpretar sus significados y mensajes. En definitiva, se trata de una enseñanza enfocada a la construcción de la realidad de forma crítica ante los medios de comunicación como agentes de socialización que presentan claras influencias desde la infancia. En esta etapa, los niños se sienten identificados con modelos que suelen aparecer en los mismos, de ahí la necesidad de ir formándose como seres críticos y conscientes de su realidad. Tal y como indica Ferres (2003):

La identificación no tiene lugar con una persona, sino con una representación de esa persona. Y esta es la tarea que realizan los medios de masas audiovisuales, unas veces de manera intencional y otras involuntarias: ofrecer representaciones personales con las que poder llenar los vacíos psíquicos que presentan los receptores¹.

Los medios de comunicación son considerados poderosas herramientas que influyen en la vida social de las personas como transmisores de información. En este sentido, los niños se encuentran rodeados de imágenes y mensajes audiovisuales, por ello los medios son considerados como elementos cercanos y familiares ya desde edades tempranas, de ahí la necesidad de una intervención en materia de comunicación, para dar respuesta al impacto que los medios tienen en la sociedad y a las características que definen a los niños. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de la infancia y las

¹ Ferres, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista iberoamericana de Educación: OEI*, 32, 49-69.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

particularidades que presenta la cultura en la sociedad mediatizada como es la actual, se percibe cómo los mensajes audiovisuales generan en los niños respuestas mucho más intuitivas que racionales. En este sentido y en línea con las palabras de Ferrés (2003)², aprovecharemos las posibilidades que los medios de comunicación presentan ya que son educadores para bien o para mal. A través de una Educación en medios el niño podrá llegar a ser capaz de replantearse por qué le gusta un mensaje audiovisual; por qué le resulta gratificante; si éstos son positivos o negativos; constructivos o destructivos. Por ello, Debray (1992) postula en su tesis algo cercano a lo que desde la presente investigación se pretende validar:

Las imágenes, contrariamente a las palabras, son accesibles a todos, en todas las lenguas, sin competencia ni aprendizajes previos. Pero una vez apagada la pantalla, hay que acceder a las miradas interiores que rigen cada universo visible. Este acceso solo se puede hacer con el lenguaje y las traducciones simbólicas (p. 300).

El propio autor se cuestiona ¿cómo ver lo que nos ciega? En todas las culturas tienen por ideal ver a través de lo que aparece. La comprensión e interpretación de los mensajes de los medios son las formas que pueden capacitar a las nuevas generaciones hacia la consecución de una actitud crítica frente a la realidad social y frente a las pantallas, de ahí que "es mediante los mecanismos de identificación y proyección es fácil la inducción de conductas o valores. Normalmente es a través de la adhesión emocional como se provoca en el receptor la aceptación de valores éticos e ideológicos" (Ferrés, 1994, p. 98). De este modo, "como seres humanos, nos movemos tan sólo por las emociones. Lo que nos diferencia a unos

² Ferrés, J. (2003), op. cit., pp. 49-69.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

seres humanos de otros es lo que nos emociona y, en consecuencia, lo que nos mueve”³.

El foco de investigación de la presente tesis doctoral se basa en un análisis detallado de las características de los sujetos que se corresponden con la población infantil. Se trata de un periodo del desarrollo que atraviesa unas particularidades propias del pensamiento evolutivo infantil. Consecuencia de las variaciones y modificaciones del pensamiento cognitivo se suceden ciertas limitaciones que son comunes a la edad de la etapa correspondiente, que guarda relación con la capacidad que los niños muestran al interpretar mensajes de los medios de comunicación, de ahí que sea fuente de interés la necesidad de favorecer una Educación en/para/por los medios de comunicación desde etapas tempranas.

Una de las características de la primera infancia es la moral heterónoma que presenta. Esta característica impide que los niños desarrollen un juicio crítico y óptimo para enfrentarse a la realidad. En este sentido, “la educación es un proceso que conduce de la heteronomía a la autonomía. Esto requiere un enfoque crítico tanto de uno mismo y de la sociedad. A través de la educación en medios de comunicación los estudiantes pueden desarrollar estas habilidades”⁴⁵. Otra característica viene siendo la incapacidad que muestra el niño de estas edades para diferenciar entre imagen y realidad, “si los niños son especialmente vulnerables a los mensajes televisivos es precisamente por su incapacidad de distinguir entre

³ Véase la entrevista realizada por Carlos Gupergui a Joan Ferrés, publicada en la Revista aragonesa de promoción y educación para la salud. *Red de salud*, 10, Febrero 2006. Dirección General de Salud Pública. Gobierno de Aragón, pp. 27-31.

⁴ Haider, A. y Dall, E. (2004). Pautas para la alfabetización en medios de comunicación en la educación, *European centre for media literacy*. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20media%20literacy_v1.0_sp.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

imagen y realidad. De acuerdo con las etapas de Piaget, el niño sólo es capaz de distinguir entre fantasía y realidad en una fase avanzada" (Ferrés, 1994, p. 64).

La investigación llevada a cabo por Beltrán Llera, Peña Gallego, Pérez Sánchez y de Tripero (1999)⁶ denominada "*El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid*" se centra en el impacto cognitivo de la imagen y como ésta influye en la modificación de esquemas de conocimientos y de aprendizajes. Los investigadores justifican razones más que suficientes que hacen que la segunda infancia adquiera valores importantes siendo un segmento de edad favorable para su estudio. Hemos considerado y seleccionado esta etapa como muestra para llevar a cabo la experiencia de campo de la presente tesis. Al igual que Beltrán et al., consideramos que esta edad es apropiada para dar respuesta al objetivo central de la investigación. Se trata de una edad de transformación cognitiva con una gran plasticidad, moldeabilidad y adaptabilidad, teniendo en cuenta que ya con anterioridad se había dado un proceso de habituación y dependencia de la imagen de la primera infancia, siendo interesante porque estos aspectos ayudan a la comprensión de la realidad, creación de esquemas de conocimiento, a la percepción, codificación y memoria.

Consideramos que Ferrés (2003)⁷ es uno de los autores que se aproxima de una manera más acertada y relacionada con nuestra concepción previa a una definición de Educación en medios. El autor valora la dimensión emocional de la persona como un aspecto

⁶ Beltrán Llera, J., Peña Gallego, I., Pérez Sánchez, L. y de Andrés Tripero, T. (1999). El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid, CNICE. Recuperado el día 28 de abril de 2013, de http://tv_mav.cnice.mec.es/impacto.htm

⁷ Ferrés, J. (2003), op. cit., 49-69.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

importante en lo que respecta al desarrollo y consolidación de una conciencia crítica por parte de las personas en su relación con los medios:

Una educación que atienda las dimensiones emotiva e inconsciente de la experiencia de ser espectador, a fin de convertir lo inconsciente en consciente, las emociones en reflexiones, lo que exige que la educación en medios debe conceder mucha más importancia a la competencia emocional⁸.

Cabe destacar la reformulación de la anterior definición con el fin de atender a todas las dimensiones del ser humano si lo que se pretende es potenciar el desarrollo integral del niño en cualquier ámbito de su personalidad. Para ello, es necesario partir de una buena organización que garantice una intervención educativa de calidad, tomando como base de la propuesta los principios metodológicos que rigen un modelo de educación y comunicación abierto, dinámico y constructivista. Por ello, se han valorado las múltiples definiciones de Educación en medios que se han encontrado en diversas fuentes, siendo la de Martínez de Toda y Terrero (1999) una de las opciones que aquí destacamos. Para este autor, Educación en medios se dirige hacia "el alcance de un desarrollo integral desde el punto de vista pedagógico, ya que su misión es la búsqueda de un individuo alfabetizado mediáticamente que sea consciente, activo, crítico, social y creativo"⁹.

⁸Se puede entender el término de competencia emocional como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Véase Bisquerra Alzina, y Pérez Escona, 1997. En Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escona (1997). *Las competencias emocionales*. (p. 62). Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>

⁹ Martínez de Toda y Terrero, J. (1999). *Las seis dimensiones de la educación para los medios*. (metodología de evaluación). Universidad gregoriana, Italia. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A lo largo de la historia se han ido desarrollando numerosas experiencias de educación en medios en diferentes países y contextos con el fin de que cualquier ciudadano adquiriera elevados niveles de desarrollo y de formación. Hemos encontrado algunas de las experiencias que son el reflejo de lo que perseguimos alcanzar¹⁰:

Como institución pionera en el estudio de la imagen nombramos el *British Film Institute* (BFI) acerca de una Educación para el cine y hacia la Televisión en particular, en Gran Bretaña. Hacia 1970 la necesidad para la televisión hizo que en 1980 apareciera la *Society for Education in Film and Televisión* (SEFT). Ambas iniciativas se unieron y sirvieron para definir las investigaciones y trabajos de Lean Masterman. La *Sociedad Pedagógica de Moscú* (RSFSR) se trata de otra experiencia de la década de los ochenta. En Francia se inició en 1960 el *Instituto del Lenguaje Total de Lyon* y el *Centro de Investigación y Documentación Pedagógica*. En los ochenta surgió el *Proyecto Jeunes Telespectateurs Actifs* (JTA) entre otros destacables. En Estados Unidos, destacamos *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project*, se trata de una propuesta para trabajar en la educación primaria.

En América Latina, encontramos el *Plan DENI* (de Niños) de la OCIC (Organización Católica Internacional de Cine) desde 1969 en países como Uruguay, Bolivia y Ecuador.

En México, se proponen, desde la década de los ochenta, propuestas a través del *Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa* (ILCE). En esta línea, cabe destacar las aportaciones de Orozco y Charles (1992) quienes centran sus investigaciones en el espectador

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>

¹⁰ Síntesis elaborada en Sánchez Carrero, J. (2008a). *Pequeños directores, niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión*. Huelva: Aconcagua Libros y en Martínez de Toda y Terrero, J. (1999), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

infantil y ya no tanto en el medio y el mensaje, tal y como había realizado hasta entonces.

En Sao Paulo en el año 1978, se encuentra *Treinamento de Análise de Televisao* (TAT) del Departamento de Comunicación de la Iglesia Metodista con un enfoque moralista y que se hace eco de los excesos de violencia, sexo y estereotipos en la televisión.

De especial interés, son las experiencias significativas de Gutiérrez (1973)¹¹ en Costa Rica. Gutiérrez es discípulo de Vallet (1970)¹² y lo es también de su "Teoría del Lenguaje Total", en la cual el autor determina que la función de la escuela, según Vallet (citado en Aparici, 1996), es "formar a los jóvenes en el conocimiento activo del lenguaje actual que es el de los medios de comunicación de masas" (p.82). En el modelo propuesto del Lenguaje total, "los medios pasan a ser agentes de expresión en los que los educandos participan, las técnicas de comunicación dialógicas, aportan nuevas formas de convivencia más humanizantes y la pedagogía pasa a ser no-directiva, sino creadora y dinámica, convirtiendo a los educandos, en gestores de su propia historia"¹³.

Destacables también son los chilenos Fuenzalida y Hermosilla (1991) quienes, a través de la *experiencia CENECA* (Chile), han puesto en práctica el *Programa de Educación para la Recepción Activa* desde 1982. De hecho, para Fuenzalida las experiencias en Educación en Medios en América Latina más relevantes han tenido como base principal el intercambio grupal que se origina del grupo de trabajo de los productores activos¹⁴.

¹¹ Gutiérrez Pérez, F. (1973). *El lenguaje total: Una pedagogía de los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Humanistas.

¹² Vallet, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.

¹³ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J. A. (2011). Hacia la multialfabetización digital de los jóvenes en red. En C. Marta Lazo, y E. Martínez Rodrigo (2011). *Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse* (pp. 37-52). La Coruña: Netbiblo.

¹⁴ Fuenzalida, V. y Hermosilla, M. E. (1991). *El televidente activo. Manual para la Recepción Activa de TV*. Santiago de Chile: CPU. Recuperado el 6 de Diciembre de 2012, de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En 1980 encontramos *Educación y Comunicación ante la Nueva Sociedad* y la experiencia de *Recepción Activa y Crítica* llevada a cabo desde 1986 en Argentina.

En Chile, el *Método de Acercamiento Crítico* (MAC). Concretamente, en esta experiencia se puede hablar de una dimensión creativa como resignificación.

En Venezuela, encontramos una experiencia en la cual los niños utilizan el periodismo como juego, realizada desde 1976 hasta 1990. Esta experiencia incluye tanto la dimensión de *alfabetización* con los niños de 5 a 11 años, como la dimensión *creativa* con los de 11 a 13 años.

Cabe mencionar también la experiencia que en el año 1970 se desarrolla en España con el SOAP, *Servicio de Orientación de Actividades Para escolares*. Siendo la primera práctica de enseñanza de la imagen dirigida a niños de edades escolares. En 1975, se transformó en el centro de estudios para la escuela y la comunicación (ESCO).

Dentro del marco de la Comisión Europea se desarrolla el *Programa SAFER Internet*, con el objeto de proteger a los niños, informar y formar a las familias y profesores.

Desde el ámbito nacional encontramos referencias en la *Fundación Marcelino Botín*¹⁵. La Fundación fue iniciada hacia el año 1964 en Santander (Cantabria). Se trata de una entidad privada con finalidades asistenciales, educativas y científicas. Desde el año 2003 la Fundación propone la denominada *Educación Responsable*, propuesta dirigida tanto a niños y jóvenes, con el fin de potenciar un desarrollo integro de su persona. El 2007 cobra importancia ya que es

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>

¹⁵ Fundación Botín. Recuperado el 5 de febrero de 2014, de <http://www.fundacionbotin.org/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

el año en el que los medios audiovisuales se tornan como uno de los ejes de este programa.

En Navarra, encontramos experiencias dentro de Consejo Audiovisual, así como un plan de formación de las familias en campañas que tienen como título *Familia y pantallas audiovisuales* y *Familia, televisión y otras pantallas*.

Los programas *Cine y Salud*¹⁶ y *Pantallas Sanas*¹⁷ (2001) son iniciativas de salud pública iniciadas por el gobierno de Aragón con el fin de promover hábitos de salud en la infancia y adolescencia. El objetivo es tratar desde el lenguaje audiovisual temas relacionados con los distintos ámbitos de desarrollo de los niños y jóvenes, con el fin de promover posturas saludables.

A modo de síntesis, contemplamos lo que García Matilla (2003) considera con respecto a la mayor parte de estas propuestas de investigaciones centradas en las audiencias y competencia mediática. Todas las experiencias enumeradas coinciden en el fin último que se pretende alcanzar, como indica el autor, se trata de "hacer que los participantes se identificaran inicialmente como receptores y consumidores de mensajes para más tarde aprender a mirar críticamente la televisión y a reconocer los procesos relacionados con el diseño de producciones de diverso nivel de profesionalidad" (p. 200).

De importancia son los conceptos de **Emisor y Receptor** dentro de la propuesta del **Modelo del EMIREC**. Modelo acuñado por Cloutier

¹⁶ Programa Cine y Salud: Una iniciativa de salud pública para promover la salud de la adolescencia. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <http://www.fgcasal.org/fgcasal/database/blogosfera/ICBS-b1-13-CineySalud.pdf>

¹⁷ Pantallas Sanas. Recuperado el 15 de enero de 2014, de http://eps.aragon.es/pantallas_sanas.html

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(1973)¹⁸. A continuación, revisamos algunos de los antecedentes teóricos de interés para lograr una percepción mayor de las implicaciones que este modelo presenta en las prácticas educomunicativas.

La investigación en materia de comunicación se remonta a después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en torno al estudio de la comunicación de masas, porque “se supone que el medio de comunicación actúa según el modelo de la aguja hipodérmica, término forjado por el propio Lasswell¹⁹ para denominar el efecto o el impacto directo e indiferenciado sobre los individuos atomizados”²⁰. Se trata de un modelo simple de comunicación centrado exclusivamente en el estímulo y en la respuesta (E-R). A este modelo lineal y simple se le denominó “Modelo de aguja hipodérmica”, se consideraba que la comunicación masiva era poderosa e influyente “capaz de moldear directamente la opinión pública y lograr que las masas adoptaran casi cualquier punto de vista que el comunicador se propusiera” (Lozano Rendón, 2007a, p. 22). En línea con las corrientes funcionalistas representadas principalmente por el sociólogo Laswell (1948), quien sugirió un modelo dirigido a *quién dice qué, por qué canal a quién y con qué efecto*²¹.

Por su parte, Galeano (1997) hace un breve recordatorio exponiendo cómo en esta fórmula propuesta por Lasswell se agrupan los cinco puntos fundamentales del proceso de comunicación, la significación

¹⁸ Jean Cloutier “propone un modelo de comunicación, donde todos los participantes tienen la posibilidad de ser emisores. Este único hecho lo convierte en uno de los antecedentes teóricos de las prácticas comunicativas que se llevan a cabo desde el 2004 con la irrupción de la web 2.0”. En Rubido Crespo, S. (2010). Modelo EMIRECs de la comunicación. En R. Aparici (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. (p. 37). Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

²⁰ “El individuo no es visto ya aislado, atomizado, fragmentado de su entorno, sino precisamente inserto en los grupos primarios en los que vive” (Otero Bello, E. 1997, p. 50).

²¹ Galeano, E. C. (1997). Modelos de comunicación. Buenos Aires: Macchi. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de http://www.oficinappc.ucr.ac.cr/HA2073/Modelos_Comunicacin_Humana.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

es la siguiente: *Quién*: es el emisor, es decir el origen. La fuente de toda comunicación; *Dice qué*: se trata del mensaje; *Por qué canal*: se trata de los medios usados para transmitir el mensaje; *A quién*: se refiere al receptor; *Con qué efecto*: se trata del impacto que Laswell concibe en forma global, es decir, el estímulo contenido de un mensaje dado, vehiculizado por tal medio dirigido a una población o segmento de mercado de tal volumen dando tal resultado²². En este modelo, Laswell centra su estudio en la misma comunicación de masas basándose en su estructura y principalmente en sus funciones.

Lozano Rendón (2007a) alude a dichas funciones, plasmadas por el estadounidense Laswell, que son:

1. Supervisión del entorno.
2. La correlación de las distintas partes de la sociedad en su respuesta al entorno.
3. La trasmisión de la herencia social.
4. El entretenimiento (p. 25).

La metodología de Lasswell se aplicó a todo tipo de contenidos televisivos para determinar en qué medida servían para la integración social (carácter ideológico). Pronto el análisis de contenido fue siendo desvalorizando y ya hacia los años cuarenta y cincuenta aparece un nuevo elemento dentro del proceso de comunicación. Este hecho hace situarse en un punto de oposición hacia las "Teorías Funcionalistas" contenidas en la historia de los medios de comunicación. El nuevo planteamiento es intermedio entre el punto inicial y el punto final del proceso de comunicación. En este nivel, encontramos las

²² Galeano, E. C. (1997), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

aportaciones de investigadores como Laszarfiel (1955), Bernal Berelson y Hazel Gaudet (1944)²³ o Kurt Lewin (1945)²⁴.

El Modelo de Lasswell sirvió de referencia a Shannon y Weber (1948-1949) para que propusieran su "*Mathematical Theory of Communication*", dicho modelo se basa en un esquema lineal de transmisión de mensajes. Tal y como recogen los hermanos Mattelart (1997) se trata de:

Reproducir en un punto dado de forma exacta o aproximada, un mensaje seleccionado en otro punto (...). La comunicación se basa en la cadena de los siguientes elementos: la fuente que produce un mensaje, el codificador o emisor que trasforma el mensaje en signos, el canal que es el medio utilizado para transportar los signos el descodificador o receptor que reconstruye el mensaje a partir de los signos y el destino que es la persona o la cosa a la que se transmite el mensaje (p. 42).

En este sentido, nos preguntamos cómo y de qué manera podría definirse la información que había sido simplemente transmitida desde un punto a otro de este modelo con carácter mecanicista, lineal y unidireccional. Esta teoría de corte matemático se dirigía hacia "el aumento de la velocidad de transmisión, disminuir las pérdidas de información, la información no era para ellos ni noticia, ni consejo, no

²³ The people's choice (1944) y Personal influence: The part played by people in the flow of mass communication (1955). "Esto les hace comprender el fulo de comunicación en un proceso de dos etapas en las que la función de los líderes de opinión resulta decisivas" (Mattelart, A. y M., 1997, p. 35).

²⁴ Kurt Lewin funda en 1945 el centro de investigaciones de la dinámica de grupo en le Machassuset INSTITUTE of technology (MIT). Estudia la decisión de grupo, el fenómeno de líder, las reacciones de cada miembro en su seno ante un mensaje comunicado por diferentes conductos. (Mattelart, A. y M., 1997, p. 38).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

distinguía entre declaración de amor o de guerra. Era sólo una magnitud estadística abstracta, independiente de sus significación”²⁵. Se percibe un modelo autoritario, siendo una propuesta altamente limitada, puesto que el elemento considerado, como es el mensaje, presenta un carácter lineal, inalterado, unidireccional y con una carga intencional hacia los sujetos que lo consumen, dada la actitud pasiva que a los sujetos se les otorgaba.

Dentro del marco cronológico de la historia de la comunicación y teniendo en cuenta las limitaciones de modelos anteriores, se avanza hacia una postura que podríamos considerar como detonante en lo que posteriormente llegaría a definirse como una comunicación bidireccional. Supone dar un paso más en esta cronología avanzando hacia el modelo que Schramm propone. El autor marca un proceso de comunicación cíclico, en el que existe un circuito de retroalimentación o feed-back, tanto de la fuente como del destino, es decir que “las fuentes también pueden ser receptoras y viceversa, pone a la fuente y al receptor a un mismo nivel, supera el trabajo de Laswell, Shannon y Weaver”²⁶. Es uno de los modelos de comunicación lineal que pone especial énfasis en el proceso de retroalimentación, como uno de los elementos fundamentales en el proceso de las relaciones comunicativas. “El feed-back es instantáneo: la codificación y decodificación se hacen casi simultáneamente y estas operaciones se adornan con una interpretación de los mensajes emitidos. Esto permite una reacción inmediata del Receptor, la cual se traducirá por

²⁵ Tropea, F. (2000). El bit y la hormiga. Especificidades e interferencias entre lo interpersonal y lo mediático en la comunicación. En J.M. Pérez Tornero (comp.)(2000). *Comunicación en información en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (p. 127). Barcelona: Paidós.

²⁶ Fernández Collado, C. (2001). La comunicación humana en el mundo contemporáneo. México: McGraw-Hill. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/TE/361.763-M672p/361.763-M672p-CAPITULO%20II.1.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

una reacción inmediata del Emisor"²⁷. Un público diverso, desde distintas realidades sociales y culturales, se relaciona con el fin de interpretar críticamente los mensajes que desde los medios les llegan.

Hay pues una mayor consideración de la propia realidad. En esta realidad, los sujetos no son meras entidades pasivas y con carácter inalterado. En la década de los ochenta, la investigación de Stuart Hall, en el marco de los estudios culturales, ofrece nuevas perspectivas hacia una visión crítica de los medios de comunicación. El autor se sitúa como figura clave en el paso de los análisis culturales genéricos a los estudios empíricos de audiencias más específicas²⁸. Hall parte de dos conceptos diferenciados: codificación y descodificación²⁹. El proceso de codificar y descodificar da sentido al proceso de intercambio de comunicación que le otorga una función mucho más activa cognitivamente al sujeto receptor. Una posición más optimista, a pesar de que el mensaje sigue siendo considerado como simple difusor y previamente programado hacia una forma de consumo directo de los receptores. Tal y como recoge Hall (2004):

El mensaje se inicia en la producción, aunque en el proceso es predominante el "consumo" o "recepción", al ser el punto de inicio para la realización (...) debemos reconocer que la forma simbólica del mensaje tiene una posición privilegiada en el intercambio comunicativo y en los momentos de codificar y de-codificar, no

²⁷ Galeano, E. C. (1997), op. cit., p. 17.

²⁸ Pérez Ugena, A., Menor, J. y Salas, A. (2010). Violencia en televisión: Análisis de la programación en horario infantil. *Comunicar*, 18(35), 105-112.

²⁹ Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, 210-236.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

obstante sólo son relativamente autónomos, en relación al proceso comunicativo como un todo, son momentos determinantes³⁰.

En nuestra investigación "Los niños como EMIRECs..." nos enfocamos hacia un modelo horizontal de comunicación, lo que supone tener presente y partir del concepto de EMIREC (*EMIsor-RECeptor*), término acuñado por el canadiense Jean Cloutier (1973), con el que intenta superar las teorías clásicas de comunicación, las cuales se centran en un proceso de transmisión y de recepción simplificada entre el emisor y receptor. "Aquí comenzamos a ver una nueva dimensión, en la que los procesos comunicacionales ya no pueden pensarse a partir de roles de emisión y recepción prefijados y alternados, sino más bien como un interjuego constante aun en la diferencia y la asimetría"³¹.

Así es como el modelo EMIREC³² se define como un modelo de comunicación basado en la horizontalidad en tanto que el receptor y el emisor se sitúan en un mismo nivel, asumiendo un idéntico rol. Ambos elementos del proceso actúan intercambiando mensajes comunicativos.

La comunicación humana no es un proceso unilateral y precisa de la retroalimentación anticipada, así lo contempla Walter Ong (1987) en su obra. El autor refleja que "en la comunicación humana real, el trasmisor antes de poder transmitir algo, no sólo ha de recibir esa función sino también la de receptor" (p. 170). Por otro lado el autor alude al título de la obra de McLuhan (1967), *el Medio es el masaje*

³⁰Martín Cabello, A. (2008). Comunicación, cultura e ideología en la obra de Stuar Hall. *Revista internacional de sociología (RIS)*, 66(50), 35-63.

³¹Spinelli, E. (2004). Modelos de comunicación. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/spinelli01.pdf

³² Matilla (2006) plantea que "Cloutier da por hecho que los nuevos medios permiten que cualquier usuario sea a la vez emisor y receptor de mensajes. Hablaríamos por tanto de un EMIREC -si castellanizamos el término: emisor-receptor-, que, en unos casos, se convierte en EMIREC-emisor y, en otros, en EMIREC-receptor, según produzca o reciba, respectivamente, un mensaje o conjunto de mensajes". Véase en García Matilla, A (2006). El concepto de EMIRECs. Recuperado el 9 de Diciembre de 2012, de <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/EL%20CONCEPTO%20DE%20EMIREC.doc>.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(que no el mensaje). Los medios son entendidos como prolongaciones de nuestro cuerpo y de los sentidos, siendo la tecnología como parte de nuestro cerebro, de ahí que no haya ninguna parte de nuestro cuerpo que no sea moldeada o masajeadada por los medios y la tecnología, es así como “en el modelo del medio, el mensaje pasa de la posición de trasmisor a receptor” (Ong, 1987, p. 170). Las palabras de Gutiérrez Martín (2010) en torno a la figura del EMIREC, aclaran con mayor profundidad el perfil de este modelo:

El potencial de los nuevos medios nos permite pensar en el ideal de “EMIREC” como algo más cercano. Con las nuevas tecnologías de comunicación bidireccional y multidireccional, el sujeto de la educación en materia de comunicación, que Cloutier definía como “emisor-receptor”, es un ciudadano que se comporta como creador y receptor de información multimedia se convierte en un ideal alcanzable”³³.

Así es como Cloutier centra su estudio en la denominada era de la comunicación individual. Esta comunicación se basa en el “EMIREC, y no ya el medio, quien constituye el centro de la comunicación. Él está, a la vez, rodeado por otros EMIREC y por medios múltiples, porque se comunica con los otros hombres y emplea los diferentes medios de que dispone para emitir o recibir, él mismo, mensajes”³⁴. Cloutier señala que los procesos lineales basados en el simple estímulo y respuesta no son suficientes para explicar el apto mismo del proceso comunicativo. La opción teórica del autor destaca por un

³³ Gutiérrez Martín, A. (2010). La educación para los medios como propuesta de alfabetización en la era digital proyecto “Viducate”. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20educaci%C3%B3n%20para%20los%20medios%20como%20propuesta%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20en%20la%20era%20digital.pdf>

³⁴ Galeano, E. C. (1997), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lado el mensaje-lenguaje y por otro lado los medios. El *mensaje* y *lenguaje* son sistemas de signos que permiten que tanto el emisor (emitir) como el receptor (recibir) establezcan una determinada conexión. Por otro lado, el elemento capaz de transmitir el mensaje es el *medio*, siendo a la vez emisores y receptores, al igual que el EMIREC.

Galeano (1997) menciona a la figura de Cloutier y contempla cómo el autor canadiense estructura los medios en tres categorías como las siguientes: Mass-media; Self-media y Tele-media³⁵. En su texto, Galeano expresa como Cloutier habla de la existencia de una comunicación individual. El centro de la comunicación ya no se basa en el medio. En palabras del autor, "el (EMIREC) está, a la vez, rodeado por otros EMIREC y por medios múltiples, porque se comunica con los otros hombres y emplea los diferentes medios de que dispone para emitir o recibir, él mismo, mensajes"³⁶. Sin duda, una visión más optimista y con un perfil más democrático del acto mismo de la comunicación. Se trata de una comunicación bidireccional y horizontal entre emisores y receptores, siendo ambos actores protagonistas del mismo proceso comunicativo. En definitiva, es a través de este Modelo EMIREC, donde "comenzamos a ver una nueva dimensión, en la que los procesos comunicacionales ya no pueden pensarse a partir de roles de emisión y recepción prefijados y

³⁵ De acuerdo con Marques Graells (1999) y para lograr un mayor entendimiento de las categorías anteriores partimos de que los mass Media: Son aquellos medios de comunicación e información que, utilizando dispositivos tecnológicos, difunden información de manera simultánea e indiscriminada a muchos destinatarios, generalmente desconocidos por los editores de la misma. Más tarde, con la progresiva difusión del vídeo entre los hogares a partir de la década de los 70, las películas cinematográficas se han ido asimilando más a los "self media", ya que con los videoclub cada uno las puede obtener y utilizar cuando quiere (como pasa con los libros) Y la red de ordenadores Internet se convierte en la década de los 90 en un poderoso canal multimedia de comunicación interpersonal y social, sincrónico

En Marqués Graells, P. (1999). La educación informal en los albores del siglo XXI. Recuperado el 3 de Diciembre de 2012, de <http://peremarques.pangea.org/eparalel.htm>

³⁶ Galeano, E. C. (1997), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

alternados, sino más bien como un interjuego constante aun en la diferencia y la asimetría³⁷ .

Para comprobar el valor que en nuestra investigación adquiere el concepto de **Audiencia**, y más concretamente el término de **Audiencia Activa**, es necesario destacar algunas aportaciones terminológicas que permitirán entender la implicación mantenida a lo largo de la historia de la comunicación. En este sentido, "lo que se trata fundamentalmente es rescatar el concepto de audiencia activa. Dada la importancia que tiene este concepto para la educación y la nueva función social de la interactividad en las nuevas tecnologías, vale la pena detenerse por un instante en este tema"³⁸.

El concepto de audiencia ha sido punto de partida para analizar algunas cuestiones entorno a los Mass media, de ahí que las cuestiones de interés se acerquen al tipo de "¿Es esa audiencia un participante activo o pasivo en el proceso de comunicación?; ¿Cómo se manifiesta esta orientación activa o pasiva?; ¿Cuáles son las consecuencias para la comunicación de masas, especialmente para los efectos de la comunicación?"³⁹.

Buckingham (2002) en su obra "*Creecer en la era de los medios electrónicos*" recuerda como el término de *masa indiferenciada* representa para Neil Postman cualquier público que se relaciona con los medios. ¿Qué sucede con los niños en este sentido?... las palabras de Buckingham (2002) cobran sentido:

³⁷ Spinelli, E. (2004), op. cit.

³⁸ Vilches, L (1997). De la audiencia de los medios al usuario interactivo. *Pensamiento educativo*, 21(2), 125-150.

³⁹ Levy, M., y Windahl, S. (1996). El concepto de actividad de la audiencia. *La Trama de la Comunicación*, 1, 99-109.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A los niños en particular se les considera implícitamente pasivos e indefensos ante la manipulación de los medios. Aquí no se entiende que los públicos se distingan socialmente, sí que sean capaces de reaccionar de forma crítica ante lo que ven. Se piensa que la televisión, dada su naturaleza inherentemente visual pasa, completamente, a efecto por encima de la cognición” (p. 51).

Desde esta aceptación de la pasividad del sujeto frente a los medios, nos dirigimos a un enfoque mucho más complejo de la realidad, así lo expone Ferrés (2004, p. 115) quien resalta que la experiencia con la televisión es un juego de interacciones fruto de la construcción de la percepción y del conocimiento de acuerdo las teorías cognitivistas y es que, según Ferrés, el sujeto interviene de manera activa en la percepción a través de la selección y la interpretación. El individuo selecciona lo que se adecúa a sus intereses, lo interpreta desde sus esquemas mentales. Así es, como confronta la realidad con sus experiencias previas, generaliza y establece relaciones entre imagen y realidad. Así pues se ha dado un giro desde un enfoque pasivo en el que “la comunicación de masas dirigida a una audiencia, hemos pasado a una audiencia activa que se forja su significado comparando su experiencia con los flujos unidireccionales de la información que recibe” (Castells, 2009, p. 184).

El paso de considerar a la audiencia como pasiva a entenderla desde una perspectiva más abierta en torno a sujetos que participan, seleccionan los contenidos, interpretan críticamente su significado, logrando adoptar un papel activo y crítico en todo el proceso comunicativo se hace necesario para abordar los distintos paradigmas de educación para los medios, desde una vertiente de carácter crítico y reflexivo. Algunos de los modelos que cabe destacar en este sentido

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

son la Educación para la Recepción (Charles y Orozco, 1990); la Lectura Crítica (Masterman, 1994) o el enfoque Dialéctico-inductivo-popular (Giroux, 1995).

Marta Lazo (2005) analiza algunas teorías anteriores a estos modelos de investigación, en tanto que la audiencia es considerada activa y crítica. Encontramos la vertiente Empírico-experimental (Lazarsfeld, 1940); Estructural-funcionalismo (Merton, 1948 y Wright, 1960); la Teoría Crítica (Escuela de Fráncfort); la Lógica Cultural Avanzada (McLuhan, 1964) y el Estructuralismo (Barthes, 1988).

Si nos referimos a la evolución del concepto de audiencia, es en la década de los setenta cuando el término de audiencia activa surge en oposición a los enfoques unidireccionales de la comunicación como el modelo de Aguja Hipodérmica, siendo éste un modelo conductista, cerrado, lineal y completamente autoritario. En este modelo, la audiencia era entendida como masa. Las palabras de McQuail (1988) son claves para entender el valor otorgado al concepto de masa:

La masa es por lo general muy grande (...) Es muy dispersa (...) carece de auto-conciencia y auto-identidad y es incapaz de actuar en forma organizada para lograr sus objetivos (...) No actúa por sí misma (...) Es heterogénea, numerosa, de todos los estratos sociales y grupos demográficos; pero homogénea en su conducta de escoger un particular objeto de interés y en concordancia a la percepción de quienes desean manipularla⁴⁰.

⁴⁰ McQuail, D. (1988). De la masa a las perspectivas de la comunicación. Recuperado el 14 de Diciembre de 2012, de <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/mcquail.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La síntesis que propone Lozano Rendón (2007a) permite recordar el modelo propuesto por Lasswell (1948)⁴¹. En este modelo se perciben todos los elementos del proceso de comunicación aunque con singulares limitaciones. Los elementos externos de dicho proceso pasan desapercibidos y no se toman en cuenta. Los medios influyen en la audiencia pasiva, siendo la respuesta de esta audiencia, una respuesta uniforme.

Contrariamente al modelo anterior, el propuesto por Riley y Riley, 1951 (citado en McQuail, 1969) fue el primero en destacar cómo el contexto social influye en el proceso de comunicación. Los emisores y receptores se integran en determinados contextos o instancias sociales diferentes. En estos términos, "el emisor surge como parte de un modelo más amplio, enviando sus mensajes de acuerdo con las expectativas y acciones de otras personas y grupos que forman parte del mismo sistema" (p. 109).

De esta manera, el paradigma de las masas fue desvalorizándose y se hizo más presente la perspectiva en la que la audiencia pudiera estar influida y mediatizada por otras situaciones sociales diversas y determinados contextos dando lugar a una gran variedad de audiencias claramente diferenciadas por sus intereses, valores, necesidades, etc. Así es como nos centramos en un nuevo concepto de audiencia. La definición más precisa es la que nuevamente queda recogida por McQuail (1988):

Dentro de la audiencia general de un mass media hay numerosas audiencias pequeñas, selectivas y locales, así las posibilidades para

⁴¹ Remitirse al Capítulo 1 de la presente investigación, para lograr una mayor profundización sobre este modelo dentro del concepto básico de Educación en Medios.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

interactuar con o en respuesta a los emisores son mayores que las que el modelo de comunicación masiva requiere (p. 8).

De ahí que, la audiencia activa sea fuente de interés de nuevas investigaciones basadas en la relación entre televisión y audiencias. Podemos mencionar, "las nuevas fronteras de los estudios de la televisión y la audiencia activa (...) En este estadio de posfordismo ya no se habla de targets fijos ni de preferencias demográficas sino de gustos y preferencias flexibles"⁴². Este texto recuerda a la anterior definición propuesta por el mismo McQuail (1988) en torno al concepto de audiencia. En este sentido, en "la audiencia general de un mass media hay numerosas audiencias pequeñas, selectivas y locales" (McQuail, 1969, p. 66).

Estudios de gran relevancia acerca de los efectos de los medios masivos de comunicación, los encontramos en Berelson (1948); Hovland (1953-1954); Kappler (1960); Cox (1961); Berelson y Steiner (1964); Halloran (1964) y Belson (1967)⁴³; y Halloran y Jones (1986).

En línea con las limitaciones de las teorías funcionalistas, encontramos la perspectiva del modelo de los "Usos y Gratificaciones". En este modelo, se pretende analizar la interacción entre medios, contenidos y audiencias. Una cuestión de interés es saber por qué el receptor se expone a los medios. Los modelos centrados en los estudios de los efectos de los medios se preguntan ¿qué impacto tienen los medios sobre el individuo? En cambio la teoría de los usos y gratificaciones se plantea ¿Qué hace el individuo

⁴² Vilches, L. (1997), op. cit., pp. 125-150.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

con los medios? (Igartua y Badillo, 2003, p. 149)⁴⁴. Dentro de esta perspectiva “el sujeto elige que medios consumir, lo que está relacionado con los medios y los contenidos específicos (...), los sujetos se implican con el contenido de los mensajes de los media en función de sus intereses, necesidades y motivaciones”⁴⁵. Para una mayor exactitud en este modelo “el principal objetivo de estudio ya no son los medios, que influyen en los usuarios, sino los usuarios, que conscientemente controlan y seleccionan los medios según sus intereses y necesidades” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 198). En definitiva, el sujeto es considerado como audiencia activa en tanto que los receptores interpretan la información de acuerdo a sus experiencias e intereses más diversos.

Algunas de las investigaciones basadas en los Usos y Gratificaciones que dieron como resultado el importante valor de la comunicación entendiendo a ésta como nexo entre el sujeto y el ambiente fueron desarrolladas por Katz (1959); Davinson (1954) y Westley y McLean (1957). En sus modelos se destacan tres elementos que son los emisores, los roles de canal y la audiencia⁴⁶. No olvidar el estudio de los roles de usos y gratificaciones de Blumer y Katz (1979)⁴⁷. Más concretamente destacamos los estudios sobre el uso que los niños hacen de estos medios, llevados a cabo por Wolf y Fiske (1949); Baylin (1959); Maccoby (1954); Riley y Riley (1951) y Schramm

⁴⁴ Igartua, J.J. y Badillo, A. (Eds.) (2003). *Audiencias y medios de comunicación*. Salamanca: Edición Universidad de Salamanca.

⁴⁵ Igartua, J.J. et al. (1998). Patrones y estilos de consumo de televisión en la población infanto-juvenil escolarizada. En M. Ledo y M. Krohling (Eds). *Comunicación audiovisual. Investigación en formación universitaria* (pp. 157-166). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

⁴⁶ McQuail, D. (1969), op. cit., p.119.

⁴⁷ León Duarte, A. (2001). Teorías e investigación de la comunicación en América Latina. Situación actual. *Ámbitos*, 7 y 8 (2), pp. 9-47.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(1961)⁴⁸; Vicen y Basill (1997); Rubin (1984) y en México, Fernández Collado y Baptista (1986)⁴⁹.

Como apunta Lozano Rendón (2012) es a finales de los setenta cuando surgen nuevos enfoques que pretenden reconsiderar los efectos de los medios. Las teorías de “el establecimiento de agenda”, “análisis de cultivo” y la “espiral del silencio” son muestra de ello. “Estos enfoques continuaron desarrollándose y acumulando evidencias sobre diferentes tipos de efectos de los medios en las cogniciones y las actitudes de las audiencias”⁵⁰.

Desde una visión optimista encontramos la figura de García Canclini (1992)⁵¹ quien aporta algunas conclusiones que han sido extraídas como resultado de revisiones de otras investigaciones. Las conclusiones sirven de base para entender un concepto de mayor amplitud como es el de “audiencia viva”⁵². Este término abarca un conjunto de dimensiones en torno a la comunicación, sociedad y sujeto. García Canclini, aclara que los estudios comunicacionales no sólo han de centrarse en el proceso mismo de comunicación, sino que

⁴⁸ McQuail, D. (1969). op. cit., p. 99.

⁴⁹ Flores Domínguez, A. (2005). Usos y gratificaciones en televisión según los receptores infantiles. *Comunicar*, 13 (25). Flores Domínguez (2005) señala que “*estos autores* coinciden en asegurar que las gratificaciones responden a disposiciones psicológicas individuales, factores sociológicos y condiciones ambientales que determinan los usos específicos de los medios por los públicos”. Encontramos claras referencias en la investigación de Patricia Torres San Martín (2006):

San Martín Torres, P. (2006). La memoria del cine como extensión de la memoria cultural. *Culturales*, 2(4), 50-79.

⁵⁰ Lozano Rendón, J.C. (2012). Usos o efectos en la comunicación de masas. Convergencias y divergencias entre la economía política, los estudios culturales y los enfoques de los efectos cognitivos. *Redes.com: Revista de estudios para el desarrollo social de comunicación*, 1, 246-252.

⁵¹ García Canclini, N. (1992). Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores. *Revista diálogos de la comunicación*, 32.

⁵² En América Latina estudios comunicacionales sobre audiencia con aportaciones de Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco o Valerio Fuenzalida, entre otros.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

es necesario atender a aspectos como los escenarios y los grupos sociales que se apropian de mensajes e interpretan su significado⁵³. Esta nueva visión requiere comprender a la audiencia integrada en un proceso mucho más complejo y dinámico que posiciones anteriores y tradicionales. Surge un nuevo paradigma en el que el receptor adopta un rol activo en el proceso de interacción mediática. Desde esta nueva visión, se considera la capacidad del sujeto para apropiarse del mensaje, es decir que con esta nueva visión "(...) coloca al receptor en la posición activa que le da su saber reconocer, su libertad de lectura, su habilidad para resistir a los mensajes dominantes, el carácter negociado de los procesos de apropiación"⁵⁴.

Como considera Lozano Rendón (2007b), es a principios de la década de los noventa cuando el enfoque crítico comienza a cobrar importancia desarrollándose inicialmente en Europa. Así es como los estudios críticos "giran en torno a los estudios culturales que tienden a celebrar la capacidad de las audiencias activas para integrar creativamente a los medios en sus rutinas y en su vida cotidiana"⁵⁵. Cabe destacar en sus aportaciones influjos de las primeras teorías acerca de la influencia social de masas, que se encuentran en planteamientos filosóficos y sociológicos de la sociedad de masas desarrollándose durante las tres décadas primeras del siglo XX. Acogemos algunos planteamientos derivados de ideas de corte marxista como las que a continuación se reflejan:

⁵³ García Canclini, N. (1992), op. cit.

⁵⁴ Medina Hernández, I. (1998). Los estudios sobre comunicación masiva en América Latina. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1.

⁵⁵ Lozano Rendón, J.C. (2007b). Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina. *Comunicar*, 15, (30) 67-72.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En línea con Gabelas Barroso (2010)⁵⁶ quien siguiendo a Marta Lazo (2005)⁵⁷, recoge el análisis de las primeras experiencias críticas de la educación en medios. Comenzamos por la Escuela Crítica de Frankfort (1923). En esta escuela, cabe mencionar la figura de Marcuse (1936); la teoría de los aparatos ideológicos de Althusser (1970); la teoría de la industria cultural de Horkheimer (1937) y a Adorno (1964). De acuerdo a las aportaciones de Lozano Rendón (2007a):

Acusaban a los medios de comunicación masiva de manipular ideológicamente a las masas, inculcándoles una falsa conciencia que les hacía creer que vivían en sociedades justas y democráticas (...). Los críticos acusaban a los medios de impedir una mayor participación de las masas en el control y liderazgo de las sociedades industriales⁵⁸.

En definitiva, la "Escuela de Frankfort" supone un cambio, una fuerte crítica al modelo tradicional de ese momento. La crítica de este modelo se dirige hacia una "crítica filosófica y cultural de la actividad de los medios de comunicación de masas, desde una lectura variante del marxismo (...)" (p. 20).

En la década de los setenta, la obra de Gramsci ofrece una nueva oportunidad para superar algunas de las limitaciones de la teoría estructuralista del propio Althusser. La crítica propuesta por el filósofo italiano es un punto de partida centrado en el estudio de la comunicación, valorando la importancia que ejerce el contexto y la

⁵⁶ Véase la tesis doctoral de Gabelas Barroso, J.A. (2010). *La creación de un cortometraje: Un modelo de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de <http://eprints.ucm.es/11632/1/T32380.pdf>

⁵⁷ Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 1, (1), 19-34.

⁵⁸ Lozano Rendón, J.C. (2007a). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

función de mediadores y mediaciones. Tal y como recoge Sierra Caballero (2000) con respecto a la obra de Gramsci:

La reflexión de la relectura de Gramsci ha significado, de hecho, un mayor énfasis en los procesos de comunicación más que en sus efectos, al contribuir a una teoría de la constitución discursiva desde posiciones no unilaterales ni reduccionistas respecto a los fenómenos comunicativos paralelamente al progresivo abandono del paradigma informacional, para centrarse en la lógica de las mediaciones sociales (p. 155)

Cabe mencionar la "Ecología de medios" que también es conocida como la Escuela de Toronto o la Escuela de San Luis. Parte principalmente del pensamiento de la figura de McLuhan. Esta escuela se ha ido enriqueciendo con las aportaciones en comunicación, tecnología y semiótica de analistas destacables como Neil Postman; Joshua Meyrowitz; Paul Levinson; James W. Carey; Jay David Bolter y, por último, Lance Strate.

Para lograr una mayor exactitud proponemos a continuación una breve definición de lo que se entiende por "Ecología de Medios" quedando fundamentada bajo la figura de Postman (1970). El autor expone que "la ecología de medios analiza cómo los medios de comunicación afectan a la percepción, la comprensión, las sensaciones y los valores; y cómo nuestra interacción con los medios facilita o impide nuestras chances de supervivencia"⁵⁹. Se plantea cómo los medios tecnológicos afectan y condicionan nuestras percepciones, comportamientos y actitudes. Así es como Scolari

⁵⁹ Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. En A.C. Eurich (Eds.). High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education (pp. 160-168) .Nueva York: Pitmn Pub. Corp.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(2010)⁶⁰ destaca a teóricos de gran relevancia y precursores de la Ecología de Medios, entre ellos al mismo Postman. Scolari expone cómo el cambio ecológico implica que con la llegada de un nuevo medio, este medio lo cambia todo. Si nos situamos en un ambiente mediático el estudio de ambientes se dirige hacia las relaciones entre el ser humano con respecto a la información y a los medios de comunicación⁶¹.

Paralelamente, encontramos los "Estudios Culturales"⁶² que tienen su origen hacia mediados de los años cincuenta en la Escuela de Birmingham. "Comienza a encontrar que la gente no acepta automáticamente los mensajes, sino que re-crea los significados de los medios masivos"⁶³. Cuatro de las figuras más representativas de esta escuela son Ryanmond William⁶⁴; Eduard Thompson; Richard Hoggart (Director del centro desde 1969 hasta 1968) y Stuart Hall (Director que sustituye a Hoggart desde 1968 hasta 1979). Todos ellos son componentes de una primera generación⁶⁵. "La particularidad de los enfoques de este grupo, es que los Estudios

⁶⁰ Scolari, C. (2010). Ecología de medios, mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, 13 (34), 17-25.

⁶¹ Islas, O. (2008a). El prosumidor, el actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39.

⁶² Se crea el *Centre of Contemporary Cultural Studies* en 1964, dirigido hacia la creación de un nuevo paradigma cultural y comunicativo. Los Estudios Culturales fueron un proceso complejo de continuidad y ruptura con algunas tradiciones de pensamiento, así como un acto creativo para ajustar la mirada teórica y conceptual sobre la sociedad y la cultura. En esto, la atención a la acción de los medios de comunicación fue un elemento renovador,

⁶³ Martínez de Toda y Terrero, J. (1999), op .cit.

⁶⁴ En su primer libro "*Culture and Society*" (1958), Williams vino a desarrollar los presupuestos de análisis gramscianos incorporando nuevos elementos a la crítica marxista para reconstruir el concepto de hegemonía a partir de la asunción de la cultura común, de la tradición democrática y de la elaboración de un modelo complejo sobre dinámica de los procesos culturales (Sierra Caballero, 2000, p. 158).

⁶⁵ Tal y como expone Muñoz (2009) en la primera generación de la Escuela de Birmingham, foco de los Estudios Culturales de las teorías posteriores de historia oral, el interés se concentra en el debate sobre la interrelación entre *la realidad histórica y la realidad social*. Demarcar los límites entre ambos niveles requiere romper con los antagonismos que un materialismo histórico mecanicista había establecido de una manera artificial.

Véase en Muñoz, B. (2009). La escuela de Birmingham: la sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. *I/C Revista científica de información y comunicación*, 6, 21-68.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Culturales se fundaron en un cambio del análisis dominante o prácticas culturales de élite hacia el análisis de las prácticas culturales populares”⁶⁶.

Nuevamente, el texto de Sierra caballero (2000) proporciona datos significativos en torno a la evolución histórica de estas cuestiones. El autor aclara como William retoma las ideas gramscianas que, junto a las otras tres figuras de este panorama, proponen un nuevo enfoque metodológico en torno a las investigaciones sobre medios, superando las limitaciones de las teorías de los efectos.

Hacia la década de los setenta y ochenta se produce una expansión de los estudios culturales. La escuela evoluciona asociándose al estudio etnográfico, en este sentido, “la expresión designa un desplazamiento hacia un estudio de las modalidades diferenciales de recepción de los medios de comunicación por los diferentes públicos, especialmente en materia de programas televisivos”⁶⁷. Se va imponiendo un acercamiento intersubjetivo a los hechos sociales. Principalmente, ahora el centro de los estudios se basa en tres áreas fundamentales que se vinculan con la vida cotidiana, los mass media y la formación de identidades. Fue Stuart Hall uno de los precursores del análisis de la descodificación, centrando sus investigaciones en estudios empíricos que toman como base principal a la audiencia televisiva y a las percepciones acerca de los mensajes que reciben. Así es como lo señala Moores (1993) quien centra sus estudios en determinar cómo la audiencia interpreta los textos y las tecnologías más cercanas. Lo que le interesa a Hall (2004) es mantener un acercamiento semiótico y lingüístico al lenguaje televisivo. Se trata de una perspectiva que conecta con las estructuras políticas y sociales.

⁶⁶ Padilla, M. (2003). Desastres académicos. Los estudios culturales como modalidad sin objeto. *Revista Confluencia*, 1(1), 1-18.

⁶⁷ Urteaga, E. (2011). Historia reciente de los estudios culturales. *Historia Contemporánea*, 36, 219-259.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El autor aclara cómo a pesar de adoptar una postura semiótica no considera el proceso como algo cerrado que afecte sólo al discurso de la televisión, sino que exige de un detenimiento en las relaciones sociales⁶⁸.

Con la segunda generación de investigadores, se marca una etapa centrada en el consumo cultural por grupos de audiencia con Morley⁶⁹ en Inglaterra quien sigue el modelo de Stuart Hall. A partir de los trabajos de Morley y Hall se seguirá avanzando en este campo extendiéndose hacia EEUU⁷⁰ con Lull como pionero. La investigación de Lull (1990) es sin duda un buen ejemplo de este tipo de estudios centrados en cómo las familias de EEUU interpretan y hacen uso de la televisión.

El estudio de Morley (1986) fue realmente interesante, pues se centra en la utilización de la televisión en el entorno familiar y en cómo los miembros interpretan los mensajes recibidos. Morley anunció que tan importante era estudiar la interpretación y la descodificación como lo era el contexto familiar en el cual se sucedían. De ahí que, se dirija hacia un nuevo tipo de estudio que analiza la actividad individual tras el visionado y las interacciones sociales y familiares en las que se suceden habitualmente así como cualquier otra actividad (leer, conversar, juegos) que van surgiendo de forma espontánea⁷¹.

⁶⁸ Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, (9), 210-236.

⁶⁹ Morley, dará inicio al estudio empírico de la decodificación a través de técnicas cualitativas indagando las interpretaciones de la audiencia de un programa de entrevistas (Nationwide). En un nuevo estudio Morley realiza un autocrítica y, partiendo del "contexto natural", se toma en cuenta los programas que las personas consideran importantes y permitió dar respuesta a cómo se ve la televisión y, en 1986, es cuando Morley publica otra investigación titulada *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. A partir de esta autocrítica al modelo de codificación/decodificación de Stuart Hall, Morley, elaborará una nueva mirada centrada en el consumo de medios.

Véase en Urteaga, E. (2011), op. cit.

⁷⁰ En los EEUU, los Estudios culturales surgirán básicamente como una respuesta al dominio, en el mundo académico, de las ciencias positivistas y de la conducta.

⁷¹ Para una mayor profundización de este aspecto, puede consultarse Gutiérrez Martín (1997), op. cit., p. 195.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La reflexión surgida como consecuencia de la relectura de las ideas de Gramsci origina un nuevo interés en torno a las mediaciones sociales y los procesos de comunicación. En América Latina, durante la década de los noventa es cuando el término de Estudios Culturales empieza a desarrollarse en mayor medida. En este contexto es importante destacar a representantes de la talla de Néstor García Canclini (Argentina); Jesús Martín-Barbero (Colombia); Guillermo Orozco (México); Jorge González (México); Luis Ramiro Beltrán (Bolivia); Mario Kaplún (Uruguay); Teresa Quiroz (Perú); Daniel Prieto y Jorge Huego (Argentina).

Más concretamente, los trabajos de García Canclini y Martín-Barbero se dirigen hacia el estudio acerca de la interacción entre la cultura y los medios, es decir que "tratan de comprender los procesos políticos-culturales contemporáneos a la luz del desorden cultural producidos por las narrativas y discursos mediáticos (...)"⁷². Para estos dos analistas el concepto de cultura adquiere mayor amplitud, de ahí que se valore en mayor medida la relación sucedida entre la cultura y la comunicación, redescubriendo un tipo de comunicación que intensifica esa relación entre emisor y receptor. En definitiva, los dos autores se centran principalmente en la comunicación y la identidad cultural⁷³.

Siguiendo dentro del marco latinoamericano, retomamos las aportaciones del colombiano Martín-Barbero (1987)⁷⁴ sobre las mediaciones. Para el autor la comunicación queda definida desde el enfoque cultural, es decir que "la comunicación se convirtió en una cuestión de mediaciones más que de medios, en una cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos, sino de re-

⁷² Ecoteguy, A. (2002). Una mirada sobre los estudios culturales latinoamericanos. *RecAYC*, 8(15),35-55.

⁷³ Jacks, N. (2007). Estudios sobre la recepción televisiva y la identidad cultural. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(30), 61-6.

⁷⁴ Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gilli.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

conocimiento". Además plantea un cambio en la relación entre medios y sujetos receptores, lo que llevo a denominarlo "*De los medios a las mediaciones*"⁷⁵.

Las investigaciones de Martín-Barbero tienen como objeto el estudio de la relación entre las culturas populares y los medios de comunicación. Su enfoque teórico queda denominado como corriente de "Uso social de los medios", basada por supuesto en la mediación. Esta corriente "analiza las articulaciones que se establecen entre las prácticas de comunicación y los movimientos sociales, considerando las mediaciones del contexto cultural de los receptores"⁷⁶, más allá de lo que otros comunicólogos denominan como recepción, que es planteada por Martín-Barbero (2001) del siguiente modo:

Parece iluminar únicamente al aparato y al niño mirando el aparato, mientras que el proceso del uso social de los medios, desapropiación, tiene que ver con el resto de la vida, no sólo con el momento en que estamos mirando televisión o escuchando radio, sino con los espacios y tiempos de producción y circulación del sentido de lo que se ve o se lee. Y ahí sí hay cultura, nos guste o no nos guste (...).Entonces no me interesa tanto el mensaje en ese sentido (...) En la comunicación hay negociación y apropiación, que los mensajes no operan inmediata ni aisladamente del resto de mensajes⁷⁷.

⁷⁵ "Concepto con el que se refiere a las formas, condiciones y espacios desde donde los medios de comunicación son producidos y consumidos y que consisten en un discurso de los medios que se adapta a la narrativa popular del mito y melodrama y en el que las audiencias aprenden a resistir a la hegemonía cultural y a reconocer su identidad cultural colectiva en el discurso de los medios"(Quirós, 2005). En Quirós, F. (2005). Los estudios culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo. Recuperado el 9 de enero de 2013, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/quiros01.pdf

⁷⁶Jacks, N. (1994). Televisión e identidad en los estudios de recepción. En G. Orozco (Coord.), *Teledidncia: Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción* (pp.55-69). México D.F.

⁷⁷ Entrevista a Martín Barbero por John Kraniauskas (2001). Cuestionario del Journal of Latin American Cultural Studies. 10(2). Recuperado el 8 de Enero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/7657799/Entrevista-a-Jesus-MartinBarbero-por-J-Kraniauskas>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En definitiva, las reflexiones alcanzadas por Martín-Barbero han servido de iniciativa para otras investigaciones sobre recepción de medios de comunicación. Dichas reflexiones muestran validez en tanto que sirven de base para superar las limitaciones impuestas por los estudios sobre los efectos y por la teoría de usos y gratificaciones⁷⁸.

Por su parte, los “Estudios de recepción” de medios entienden que las audiencias son sujetos activos que se apropian de las pantallas. Estos estudios se centran fundamentalmente en la televisión. Se trata de una visión que cuestiona planteamientos y teorías de corte tradicional, de ahí que las palabras de Orozco (1991) en torno al proceso de recepción y a la audiencia cobren especial importancia:

En el proceso de recepción, la audiencia no asume necesariamente un papel de receptor pasivo. La actividad de la audiencia se lleva a cabo de distintas maneras (...). Esta secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una apropiación y una producción de sentido⁷⁹.

Los Estudios de recepción se entienden como un proceso mucho más complejo que el simple hecho de exponerse frente a los medios, dado

⁷⁸ De acuerdo a Cogo (2009):

Jesús Martín-Barbero ofrece un conjunto de reflexiones que sirvieron para dar continuidad o para consolidar y, en algunos casos también para abrir caminos, hacia la legitimidad de un pensamiento científico latinoamericano autónomo y comprometido políticamente con la perspectiva de contribuir a la transformación de los desiguales sistemas comunicacionales y mediáticos en vigor en América Latina. Véase en Cogo, D. (2009). Los estudios de recepción en América Latina. Perspectivas teórico metodológicas. Portal de la comunicación de la UAB. Recuperado el 13 de Enero de 2013, de http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/48_esp.pdf

⁷⁹ Orozco, G. (1991). La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva. *Diálogos de comunicación*, 30, 54-63.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

que encontramos varios aspectos que son de interés en esa mediación, bien sean ideas, valores o la propia cultura que hacen que tanto emisor y receptor interactúen de acuerdo a sus propias experiencias, de ahí que emisor y receptor fluyan mediante una negociación de sentido en la que ambos elementos parten de una serie de variables como son las actitudes, las ideas o los valores que emergen en un contexto determinado y condicionan dicha interacción⁸⁰.

Por otro lado y en línea con las aportaciones del mexicano Orozco (2011) quien complementa a Martín-Barbero, se contempla el nuevo rol que las audiencias en su relación con los medios han adquirido. "Quizá el mayor cambio que se advierte con respecto al rol que las audiencias han jugado tradicionalmente en sus interacciones con los medios es la posibilidad de convertirse en emisores, dejando de ser siempre receptores (...)"⁸¹. En este proceso, se parte de la influencia que presenta el contexto de recepción en la interpretación de los mensajes por parte de los sujetos activos en relación a los medios. El emisor/receptor "además tiene que negociar su significado, como receptor y partir de su experiencia" (Castells, 2009, p. 184).

Orozco hace referencia al "Modelo de Mediación Múltiple" en el proceso de recepción televisiva. Lo que le interesa al autor siguiendo a Colina (2001) es "fundamentar epistemológicamente y dar cuenta de la intermediación de diversos elementos, niveles y roles en la interacción audiencia-TV"⁸². La mediación para Orozco (1993) abarca

⁸⁰ Colina, C. (2001). El paradigma incompleto de las mediaciones. *Anuario Ininco*, 1(13), 37-75.

⁸¹ Orozco, G. (2011). Hacia una investigación integral de las audiencias y sus procesos variados frente a viejas y nuevas pantallas. Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Guillermo%20Orozco%20G%C3%B3mez.pdf>

⁸² Colina, C. (2001), op. cit., pp. 37-75.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

un conjunto de factores que afectan al sujeto en todas sus dimensiones. El autor destaca cuáles son los componentes de dicha mediación. Así es como la mediación se origina en la cultura, la política, la economía, la clase social, la edad, el contexto en general, en las emociones y en las experiencias del propio sujeto. De acuerdo a esto, Orozco nos habla de cuatro mediaciones como son la individual, la situacional, la institucional y la video-tecnología. Estas mediaciones aunque tienen orígenes distintos se relacionan entre sí, configurando lo que entendemos por cultura⁸³.

De este modo, es necesario destacar como la cultura ejerce una influencia moldeadora en tanto que es la audiencia activa la que se relaciona con los medios como trasmisores de información. Así es cómo los contextos de recepción son mediadores del sujeto que aprende. Más concretamente y vinculándolo con nuestra investigación en la que los niños y niñas se muestran como seres activos en la re-interpretación de mensajes y posible creación de propias narrativas audiovisuales, coincidimos con la postura que Orozco (1989) sugiere en torno a las mediaciones cognoscitivas y la producción de videos. Algunas de las conclusiones de su trabajo presentan relación directa con el foco de nuestro análisis. En este sentido, acogemos lo que Orozco (1989) recoge en su texto:

El proceso de aprendizaje no termina cuando el sujeto se retira de la pantalla. El sujeto sigue interactuando con otras informaciones y con otros agentes sociales, en donde se pone en juego y puede cuestionarse la información recibida del video. Es precisamente en las múltiples interacciones sociales del sujeto donde va dando un reforzamiento positivo o negativo que recién ha salido de la pantalla.

⁸³ Orozco, G. (1993). Dialéctica de la mediación televisiva. Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes". *Análisis, cuadernos de comunicación y cultura*, 15, 31-44.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Estos reforzamientos conducirán a una apropiación o a un rechazo de la información transmitida para ser aprendida⁸⁴.

De acuerdo a todo lo que hasta aquí se ha abordado, podemos decir que una forma de investigación centrada en la recepción hace basar sus estudios, más que en los efectos que los medios de comunicación ejercen sobre el comportamiento de la audiencia, se trata de ver cuál es la influencia que sobre la experiencia cada ser humano presenta con respecto al mensaje que recibe⁸⁵. A lo largo de la historia de la comunicación, han ido surgiendo demasiados cambios, visiones y nuevos interrogantes sobre el tema de la relación entre **medios y audiencia** que se dirigen a cuestiones tales como "¿Qué hacen con la gente?, se preguntaban los primeros funcionalistas que estudiaban la comunicación de masas. ¿Qué hace la gente con los medios?, se preguntaron después los investigadores de la corriente de usos y gratificaciones. ¿Cómo modelan nuestra cultura?, se interrogan, más recientemente, los analistas de la tradición de estudios culturales (...)"⁸⁶. Estos cambios tienen como consecuencias nuevas valoraciones e implicaciones dentro del campo de la educación en materia de comunicación. Estos cambios están enfocados a valorar a los individuos como sujetos activos, participativos y críticos. Por esta razón "la Educación para los medios y la formación de las nuevas audiencias son necesarias para adquirir la competencia requerida por

⁸⁴ Orozco, G. (1989). Mediaciones cognoscitivas y videos educativos. Un reto para la producción del aprendizaje. *Signo y pensamiento*, 8(14), 9-19.

⁸⁵ Véase en Sandoval Lutrillo, M.A. (2003). *Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción*. Tesis Doctoral. Universidad de las Américas Puebla, México Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/sandoval_l_ma/capitulo4.pf

⁸⁶ González Yuste, J. (2000). Variables de la educación en comunicación. En J.M. Pérez Tornero (Comp.). *Comunicación en información en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

la nueva sociedad de la información. Las dos ciencias más efectivas para esta tarea vendrían a ser la semiótica y la etnografía”⁸⁷.

Todos estos cambios han supuesto nuevas perspectivas dentro del campo de la educación en materia de comunicación, que tiene como principal aportación el considerar a una audiencia activa como sujetos capaces de selección crítica y creativa de manera participativa en una sociedad como la actual. Por esta razón hemos realizado un breve recorrido cronológico de la evolución del concepto de audiencia a lo largo de la historia. Desde planteamientos actuales y considerando que la audiencia es activa, nos ha resultado interesante destacar el concepto que Castells (2009) presenta en torno a la nueva audiencia, quedando definida desde el concepto de “audiencia creativa”, vinculado a las características que las nuevas prácticas comunicativas de la era digital global presentan:

La gente se reconoce por su diversidad y, como las tecnologías de la comunicación de masas permiten una mayor iniciativa a los sujetos comunicadores, surge una audiencia creativa que remezcla los diferentes mensajes y códigos que recibe con sus propios códigos y proyectos de comunicación (p. 189).

El texto de Sartori (1998) ofrece una visión crítica a la actual sociedad digital. Sartori bautiza con el término de “homo-videns” al niño (video-niño) que ha crecido junto al televisor. El crítico cuestiona si este niño tendrá la capacidad de transformarse en adulto, asumiendo su respuesta de manera positiva. Sin embargo, el autor señala que ese niño se desarrollará como un adulto sordo frente a los estímulos de la lectura/escritura, empobrecido y educado

⁸⁷ Vilches, L (1997), op. cit., pp. 125-150.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

simplemente por el mensaje y marcado por una atrofia cultural de por vida. Para Sartori todo ser humano formado como ciudadano será titular de derechos en una sociedad libre. El autor contempla que "si el vídeo-niño se autorrealiza como un video-dependiente (...) se traduce posteriormente en un mal ciudadano que perjudica a la ciudad democrática y al bien colectivo" (p. 58).

La visión en la que la audiencia ha sido considerada como "masa" hasta llegar a ser considerada audiencia activa, crítica y creativa, es síntoma de la maduración teórica que a lo largo de la historia de la comunicación se ha desarrollado. La aproximación histórica sirve de base de fundamentación del marco central de nuestra investigación que gira torno al concepto de **Audiencia infantil**. Para poder profundizar en esta dimensión que acoge las características del público infantil es imprescindible partir de la importancia que alcanza el contexto actual y la participación que presenta el niño con respecto al consumo activo de medios. El niño es considerado un ser activo que consume y produce cultura. Tomando como referencia esta perspectiva se extrapolan dos cuestiones. En primer lugar, cómo los medios constituyen la audiencia infantil y, en segundo lugar, cómo es el proceso de negociación de significado entre los niños y los medios⁸⁸.

Teniendo en cuenta lo señalado por Vallet (1970) en cuanto a que "las estadísticas afirman que el 80 por ciento de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios de comunicación social y particularmente la televisión" (p. 70) y las investigaciones sobre audiencia infantil y televisión, es evidente el

⁸⁸ Solange Jobim e Souza (2003). Audiencia infantil en cuestión. Artículo realizado en el marco de la IV Cumbre Mundial de los Medios para la Niñez y los Adolescentes. Brasil. Recuperado el 4 de febrero de 2013, de <http://www.comminit.com/la/node/150394>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

papel activo que adquiere la audiencia infantil, ya que tal y como contempla Orozco (1990): “en la interacción con la TV el televidente realiza varios esfuerzos cognoscitivos: atención y percepción; comprensión y asimilación y, finalmente, de apropiación y significación”⁸⁹.

Tomando como referente los “Estudios culturales” señalados en capítulos anteriores y partiendo de que el foco central de nuestra investigación va dirigido al estudio del target infantil, consideramos que las aportaciones que la escuela presenta resultan válidas para establecer cuál es la relación que la cultura actual mantiene con los niños. Aclarar que esta corriente se centra en las prácticas discursivas y comunicacionales de una sociedad. Las autoras Steinberg y Kincheloe (2000) plantean algunas cuestiones de interés. Sirvan de reflexión:

¿Cómo personifican los niños la cultura infantil?; ¿cómo consiguen los padres, profesores y profesionales de la infancia, de orientación crítica una idea de los niños que den cuenta del efecto de la cultura popular en su imagen de sí mismos y en su visión del mundo? (p. 19).

Así es como en el marco de esta investigación hemos seleccionado a una parte de la audiencia infantil, más concretamente a un segmento de edad que oscila entre los 7 y 12 años. En posteriores capítulos, conoceremos cuáles son los rasgos y características de los ámbitos de su personalidad para lograr, así, un mayor entendimiento y dar respuesta a cuestiones planteadas en esta investigación en torno a la interpretación y re-interpretación de mensajes audiovisuales,

⁸⁹ Orozco, G (1990). La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias. *Comunicación y Sociedad*, 10-11, 107-128.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

capacidad crítica y creativa ante los medios entre otros planteamientos fundamentales.

Otro concepto de gran relevancia es el de **Prosumidor**, en inglés *prosumer*, acuñado por Toffler (1980). Un nuevo término surgido en los últimos años, aunque es actualmente cuando se nombra como consecuencia de las relaciones que emisores y receptores presentan en un mismo proceso de comunicación.

Como consecuencia de las relaciones de interacción que emisores y receptores presentan en la cultura actual, el concepto de "prosumidor" ha adquirido un cierto protagonismo. El término "prosumidor" se refiere a aquellos usuarios de la Red que adquieren un nuevo rol en tanto que se posicionan como canales de comunicación. El término, bautizado por Toffler (1980) en su libro "*La tercera ola*" es la síntesis de dos conceptos: productor y consumidor, por un lado, la palabra *producer* (productor) y, por otro, *consumer* (consumidor). Se trata, pues, de un cambio en la sociedad enfocada hacia la nueva audiencia, en tanto que los ciudadanos producen y consumen utilizando las nuevas formas de comunicación de la sociedad mediatizada. De ahí que nos recuerde al término ya analizado de EMIREC (Cloutier, 1973), porque "si bien no hubo contacto entre Cloutier y Toffler, llama la atención que estos dos pensadores hayan coincidido en una de las características distintivas más importantes de la nueva sociedad (...)"⁹⁰.

En este sentido, un nuevo concepto se une al de prosumidor en tanto que se identifica con el grado de **Empoderamiento** que los sujetos pueden adquirir en una sociedad digitalizada. De ahí que

⁹⁰ Silvio, J. (2000). La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 185-189.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

consideremos que la participación activa y el diálogo son las bases fundamentales para desarrollar una conciencia crítica. Las propuestas de intervención que permitan invertir roles sociales son favorecedoras para promover nuevas visiones y aprendizajes compartidos hacia la construcción conjunta de conocimiento.

A continuación, profundizamos en la figura de Toffler y McLuhan quienes se sitúan en el punto de mira de la investigación que las autoras Sánchez Carrero y Contreras Pulido (2012) ofrecen de cara al prosumidor como ciudadano perfectamente empoderado en esta sociedad⁹¹.

Por un lado, Toffler (1980) introduce este término en su obra "*La tercera ola*". Según las autoras, Toffler afirma que en la segunda ola el medio más poderoso y masificador es la televisión, en un escenario histórico como el actual en el cual han surgido nuevos modos de comunicación en la cultura digital denominada la Tercera ola⁹². El advenimiento de la Tercera ola con los prosumidores marca la diferencia y rompen el esquema de poder de los medios de comunicación de la Segunda ola.

Por otro lado, contemplamos algunos de los autores que se anticiparon a éste término. McLuhan y Nevitt (1972) fueron los responsables, colaborando ambos en la obra "*Take Today*"⁹³. Estos dos críticos fueron bastante avanzados para su época y "afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir

⁹¹ Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84.

⁹² Islas, O. (2008a). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra y clave*, 11(1), 29-39.

⁹³ McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take Today: the Executive As Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos”⁹⁴, en definitiva, al prosumidor.

El crítico canadiense McLuhan (1964) en su primer estudio señala que los medios son extensiones del hombre y son una prolongación de partes de nuestro cuerpo o sentidos: “Como extensiones nuestras, son producidas por nosotros a nuestra imagen. (...) solo sentimos pasión por el entusiasmo inicial que produce la adopción de las nuevas invenciones, sin darnos cuenta de nuestra conexión con los medios de comunicación, que se extiende a los sentidos”⁹⁵. Por este planteamiento, fue criticado y acusado de ser determinista tecnológico.

Con su aclamada y criticada metáfora *El medio es el mensaje*, propone valorar lo que supone que entendemos por medio y mensaje, adoptando una posición neutral, donde enfatiza que hay que comprender los medios y valorarlos en profundidad hasta ver su posible efecto. Para McLuhan, “la importancia de los medios es tal que alteran nuestra forma de pensar, actuar y de percibir el mundo” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 42). Por su parte, Ferrés (1994), en su obra “*Televisión y educación*”, aclara el sentido de la metáfora anterior “los medios de comunicación modifican el ambiente y, a partir de ahí, suscitan nuevas percepciones sensoriales” (Ferrés, p. 17).

El concepto de *prosumer* se manifiesta en sujetos con nuevas posibilidades en tanto que con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación se transforman en consumidores y en

⁹⁴ Islas, O. (2008a), op. cit., pp. 29-39.

⁹⁵ Strate, L. (2012). La tecnología, extensión y amputación del hombre. El medio y el mensaje de McLuhan. Recuperado el 5 de Abril de 2013, de http://www.infoamerica.org/icr/n07_08/strate.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

productores de contenidos. Aparici (2010)⁹⁶ siguiendo a Toffler señala que:

La tercera ola abogaba por un posicionamiento de productor y consumidor de contenidos, al mismo tiempo en la comunicación mediada por las tecnologías. Los sujetos no deben limitarse a leer, ver o escuchar lo que hay en internet, sino que tienen que volcar en ese escenario digital sus contenidos, ideas, producciones multimedia (p. 146).

En línea de las aportaciones de Toffler, concretamos como Internet es considerado el medio de comunicación de la Tercera ola y ha transformado la sociedad. Avanzamos de la edad de la televisión a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En palabras del propio Toffler, (1980) con respecto a su visión de la Tercera ola:

Los medios de comunicación, lejos de extender su influencia, se ven de pronto obligados a compartirla. Están siendo derrotados en muchos frentes a la vez por lo que yo llamo los “medios de comunicación desmasificados” (p. 105).

En esta nueva era que estamos viviendo en la actualidad denominada por Toffler como Tercera ola, los cambios y transformaciones suponen realidades donde la información y el conocimiento se han vuelto la base de esta sociedad, los medios de comunicación presentan posibilidades de acceso e intercambio de flujo informativo de la sociedad. Desde una visión crítica, plasmamos nuevamente la postura de Toffler:

⁹⁶ Aparici, R. (coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los medios de comunicación actuales, tanto impresos como electrónicos, son totalmente inadecuados para enfrentarse a la carga de comunicaciones y suministrar la variedad cultural necesaria para la supervivencia. En vez de estar culturalmente dominada por unos cuantos medios de comunicación de masas, la civilización de la tercera ola descansará sobre medios interactivos y desmasificados (p. 230).

Los prosumidores han empezado a asumir roles de liderazgo en la Sociedad Red. En esta nueva era digital, las personas somos directamente afectadas y no es posible permanecer inalterados frente a los cambios que se van sucediendo. El sujeto dispone de múltiples accesos permitiendo participar en la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

En el marco de esta investigación, los niños no son impasibles ante esta misma situación, siendo protagonistas de su desarrollo y aprendizaje en esta nueva era, enriqueciéndose de estos cambios enfocados a la adquisición de nuevas habilidades sociales basadas en la participación y la creatividad. En definitiva, "los nuevos ambientes comunicativos que introducen las comunicaciones digitales móviles, estimulan la creatividad y la autonomía"⁹⁷.

En este contexto, en el cual consideramos que el receptor es cada vez más autónomo y crítico⁹⁸, la comunicación es un proceso complejo, donde el sujeto debe apropiarse de la información que, por otro lado se encuentra en aumento, lo que puede dar lugar a una incomunicación o mala comunicación. Tal y como asume Wolton

⁹⁷ Islas, O. (2008b). La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. Recuperado el 10 de Abril de 2013, de http://www.academia.edu/5976397/La_sociedad_de_la_ubicuidad_los_prosumidores_y_un_modelo_de_comunicacion_para_comprender_la_complejidad_de_las_comunicaciones_digitales

⁹⁸ Wolton, D. (2006). *Salvemos la comunicación*. Barcelona: Gedisa.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(2006), comunicar no se trata sólo de transmitir información, sino interacción⁹⁹ desde los distintos elementos del proceso comunicativo, atendiendo a las condiciones en las que el receptor recibe, selecciona, interpretar y re-interpreta la información de acuerdo al contexto en el cual se inscribe.

Para la investigadora Marta Lazo (2005a), *prosumer* equivale a lo que ha denominado como *perceptor-participante*. Por un lado, el proceso de recepción permite al sujeto percibir, seleccionar, interpretar y reinterpretar cualquier tipo de información. Por otro lado, el sujeto es participante en tanto que tiene capacidad para participar de manera activa en la Red, es "participante atendiendo a la confluencia de dos términos, *partícipe* y *actante*, es decir, persona que participa de los contenidos de la Red, y que es un actor activo o protagonista de los mimos"¹⁰⁰.

Para una mayor concreción dentro de nuestra investigación, contemplamos nuevamente las aportaciones de las investigadoras Sánchez Carrero y Contreras Pulido (2012). Las autoras se refieren a los niños y jóvenes como *prosumidores* y asumen algunas limitaciones en este rol. "La primera es que no cuentan con la edad necesaria para desempeñarse en el ciberespacio con suficiente criterio. Pero otro factor, tal vez más importante que la edad, es la nula o escasa preparación que tienen en el sistema escolar y familiar para formarse a la par como productores y consumidores. Por ende, son más consumidores que productores en la Red"¹⁰¹. Factores que hacen que tengamos en cuenta aún más nuestra realidad, en la que

⁹⁹ Así mismo Wolton, habla de la posibilidad de una interacción que no alineación de los ciudadanos críticos en sus relaciones con la comunicación y la política,. En este sentido, es imprescindible entenderlo desde una perspectiva de "pensar las relaciones entre los dos" (Wolton, 2005, p. 50). En Wolton, D. (2005). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo libros.

¹⁰⁰ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2011), op. cit., p. 49

¹⁰¹ Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012), op, cit., pp. 62-84.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

se hace necesaria una Educación en medios para la adquisición de una conciencia crítica en la actual sociedad mediática y digitalizada en la que los niños y niñas se ven inmersos. Con este mismo enfoque comunicativo, destacamos una macro investigación titulada "*La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital*", coordinada por Ferrés (2011-2013), trabajo que acoge tres sub-proyectos uno de ellos dirigido por el mismo Ferrés y los otros dos por Aguaded y García Matilla. En una investigación previa (2008-2010), cuyo Investigador Principal también fue Ferrés, más de treinta y cinco expertos nacionales e internacionales llegaron a definir los indicadores de las diferentes dimensiones que contenía la competencia digital: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia y la estética¹⁰².

Todos estos aspectos nos hacen reflexionar acerca del niño como *prosumidor* y en relación con el grado de empoderamiento digital posible, frente a las posibilidades que se manifiestan en una sociedad como la actual y de cara a nuestra investigación, considerando su función de cara a la creación de sus producciones audiovisuales. Desde esta perspectiva, resulta interesante mencionar la reciente investigación llevada a cabo por Sánchez Carrero y Aguaded (2013)¹⁰³ denominada "*El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual*". Una investigación realizada con niños de 7 a 11 años en la que los niños se tornan como

¹⁰² *ibid.*

¹⁰³ Sánchez Carrero, J. y Aguaded. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, 175-196.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

productores y se acercan a lo que hay detrás de las cámaras de televisión.

Al igual que en los resultados de la investigación de los anteriores autores, se observa que la creación y producción de nuevos contenidos audiovisuales por parte de los menores, en un escenario digital, les posibilita el acceso a nuevos roles de interacción en tanto que se forman como sujetos EMIRECs (Emisores-Receptores) empoderados digitalmente. Esta consideración nos permite reflexionar y dirigirnos hacia una nueva perspectiva que toma como punto de partida los principios básicos que guían el empoderamiento, en nuestro caso infantil, hacia la participación colectiva y reflexión crítica conjunta. Todo esto supone hablar de cambios y nuevas perspectivas en torno al ámbito de la Educación mediática. En este sentido, las palabras de Sánchez Carrero y Aguaded (2013) son perfectamente apropiadas para concluir todo lo que hasta el momento hemos pretendido abordar:

La convergencia de medios también ha favorecido esa nueva faceta de niños y jóvenes no solo desde el papel de usuario sino también en el rol de aprendices y desarrolladores de medios digitales tales como blogs, cortometrajes o periódicos en la web. Y es esto, justamente, lo que les está dotando de un empoderamiento no vivido por generaciones anteriores¹⁰⁴.

Otro aspecto que debemos de considerar hace referencia a la **Interacción** entre el **niño** y el **mensaje audiovisual**, ya que acentuamos la importancia que los medios tienen frente a la ciudadanía influyendo positiva o negativamente el desarrollo de

¹⁰⁴ Sánchez Carrero, J. y Aguaded, I. (2013), op. cit., pp. 175-196.

LOS NIÑOS COMO EMISORES DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

cualquier ámbito de la personalidad de esta audiencia, teniendo en cuenta cómo influyen en su día a día, más concretamente en el modo de pensar, de actuar, de relacionarse, en definitiva de desarrollarse en una sociedad mediada por los medios de comunicación. Estos medios funcionan como mediadores de información en una sociedad que avanza vertiginosamente en el terreno audiovisual y digital, lo que hace que dispongamos y estemos rodeados desde la infancia de múltiples mensajes de los medios. Por esta razón, se hace indispensable una correcta Educación en materia de Comunicación, para poder interpretar correcta y críticamente el mensaje audiovisual. Para ello, lo más adecuado sería comenzar a fomentar ese aprendizaje desde la infancia para garantizar que niños y niñas se vaya formando como seres activos capaces de interpretar los mensajes y, posteriormente, transformar la realidad.

Se produce, pues, un proceso de interacción entre emisor-mensaje-receptor. En línea con lo que reflejan autores como Aparici, García Matilla, Fernández Baena y Osuna (2006):

El emisor codifica la información a través de la palabra escrita, de las imágenes, del sonido o de una forma combinada de lenguajes. El mensaje es una señal que el receptor debe interpretar. La interpretación que el receptor hace del mensaje no siempre coincide con lo que el emisor ha querido transmitir (Aparici, et al., 2006, p. 33).

De ahí que una correcta educación en medios se deba formalizar desde edades tempranas en los inicios escolares.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Acogemos la propuesta que Marta Lazo (2005b) presenta en torno a los cuatro niveles de actividad en la relación entre el niño y la pantalla:

Un primer nivel, el *niño-espectador*, en él que sólo ve los mensajes, no los interpreta. Un segundo nivel, *el niño-receptor* que recibe los mensajes pero sigue sin dotarlos de significado, sin embargo manifiesta gustos y preferencias ante lo que observa. Por otro lado, un tercer nivel denominado *perceptor-crítico*, en el que el niño analiza e interpreta los mensajes de manera crítica. Y finalmente, el cuarto y último nivel de actividad, *el niño-participante*, en el que el niño además de apropiarse de los significados, es capaz de re-interpretarlos, se ve influido por los contextos de mediación (familia, escuela, grupo de iguales y medios de comunicación), que se convierten en participantes activos, compartiendo y creando nuevas ideas¹⁰⁵. En este sentido, la fase creativa de reinterpretación de mensajes cobra un peso importante en la presente investigación “*Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales, una práctica educomunicativa*”.

Este proceso de interacción, en el que el sujeto descodifica, interpreta y posteriormente re-interpreta los mensajes que le llegan a través de los distintos medios, exige de una participación activa y directa. Los niños y niñas son sujetos activos de una sociedad en la que deberán ir desarrollándose como seres con una conciencia crítica que les permita desenvolverse en cualquier ámbito de su vida, de manera equilibrada y satisfactoria, de ahí que hablar de **participación** sea un aspecto de gran relevancia en el marco de esta investigación.

¹⁰⁵ Marta Lazo, C. (2005b). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 1, (1), 19-34.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La participación en una cultura mediática y digital como la actual acoge una variedad de dimensiones con fines comunes de actuación ciudadana. Ello supone atender al concepto "Cultura participativa", bautizado por Jenkins (2008), que desarrollan Aparici y Osuna (2013): "Esta cultura de la participación aplicada a contextos educativos permite crear oportunidades de aprendizaje y diversificar en los social media un mayor poder de la ciudadanía como usuaria digital"¹⁰⁶.

Tratar de la cultura de la participación desde el plano que nos ocupa es atender a una dimensión de **Participación infantil**. Así es como los niños y niñas son parte de este contexto de ciudadanía activa en torno a nuevos escenarios de participación mediática. Tal es la importancia que adquiere en el marco de nuestra investigación que recogemos algunos de los pasajes legislativos que regulan dichos aspectos:

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) del 20 de noviembre de 1989, ha sido el primer documento internacional sobre los derechos de los niños, considerándolos como sujetos activos con capacidad de participación en cualquier ámbito de su vida. Un total de 54 artículos¹⁰⁷ componen la Convención, a través de los cuales se van especificando los derechos físicos, sociales y personales de los menores, estos artículos se agrupan en cuatro categorías:

- 1 Derecho a la supervivencia
- 2 Derecho al desarrollo
- 3 Derecho a la protección

¹⁰⁶ Aparici, R. y Osuna, S. (2013): La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 137-148.

¹⁰⁷ Convención sobre los derechos del niño. Recuperado el 4 de Mayo de 2013, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

4 Derecho a la participación.

Este último hace referencia al derecho a la participación infantil, para asegurar que niños y niñas se formen como ciudadanos activos y con capacidad de juicio en la sociedad. También encontramos alusiones a la participación infantil en los artículos de la Convención que hacen referencia a que los niños y niñas dispongan de una libertad de opinión, de expresión y capacidad de acceso y difusión de información de manera libre (art. 12 y art. 13); libertad de asociación y de reunión de forma pacífica (art. 15); derecho que garantice un acceso a la información a través de los distintos medios de información, destacando el papel tan importante que los medios tienen (art. 17)¹⁰⁸.

La participación es tarea de todos y todas los que convivimos en esta sociedad, es un aspecto que a veces pasa desapercibido sobre todo al referirnos a la participación infantil, muchas veces los niños y niñas son ignorados ante este derecho, es lo que Novella Cámara (2012) ha denominado como *invisibilidad participativa*, es decir los niños y niñas siguen siendo invisibles, según la autora “todos somos responsables de qué los niños tomen parte activa en los asuntos que los afectan. Todos somos responsables de que nuestro día a día este impregnado de la participación infantil”¹⁰⁹.

Siguiendo a Sotelo González et al., (2012)¹¹⁰ quienes recogen las aportaciones de una de las teorías más conocidas y que más ha marcado lo que a la participación infantil se refiere, es la teoría que

¹⁰⁸ Sotelo González, J., Marta Lazo, C. y Aranda Bricio, G. (2012). El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación. *Derecom*, 11.

¹⁰⁹ Novella Cámara, A.M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, 380-403.

¹¹⁰ Sotelo González, J. et al.(2012) op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

formula Hart (1992) quien utiliza como metáfora la escalera de participación. La popular escalera consta de ocho peldaños que indican el nivel de participación infantil.

Tabla 1:

Síntesis de los niveles de participación, de Hart (1993)¹¹¹

No participan	1. Manipulación o engaño. 2. Decoración o escaparate. 3. Participación simbólica o apariencia.
Grados de participación	4. Asignados, pero informados. 5. Consultados e informados. 6. Iniciados por los adultos, compartidos por los niños. 7. Iniciados y dirigidos por los niños. 8. Iniciados y dirigidos por los niños, decisiones compartidas con los adultos.

Desde un primer nivel, en el que los adultos utilizamos a los niños y niñas para exponer nuestras ideas donde apenas son conscientes no comprenden ni tienen ningún tipo de implicación en el acto mismo de participación, hasta un nivel cuarto, que será cuando comience a perfilarse una mayor participación, ya que los niños y niñas son informados y son conscientes de cualquier proceso, para llegar a los últimos peldaños de la escalera, donde son los propios niños los que participan activamente, hay que tener en cuenta que en un primer momento, las decisiones son tomadas de manera conjunta con el

¹¹¹ Fuente: Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado el 10 de Mayo de 2013, de <http://plataformadeinfancia.org/system/files/De%20la%20Participaci%C3%B3n%20al%20Protagonismo%20Infantil.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

adulto, para luego pasar a una forma en la que sea opcional el hecho en que los adultos participen, finalmente y en un último nivel, son los niños y niñas los que producen su propias creaciones¹¹²

Tomando en consideración en primer lugar, el nivel de actividad que Marta Lazo (2005) propone en cuanto al niño como *perceptor-participante*, junto a la escalera de participación en sus últimos escalones que Hart (1992) manifiesta en su propuesta, y teniendo en cuenta que, en nuestra investigación acerca de “*Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales*”, queremos acercarnos a un grado óptimo de participación activa y creativa, donde sean los propios niños los que tomen la iniciativa de forma colaborativa para que ellos mismo puedan elaborar sus narraciones, percibiendo el modo en que se apropian de la información, interpretan y posteriormente re-interpretan el mensaje a través de sus producciones creativas. En este sentido y como ya se habría comentado con anterioridad, *la fase creativa de producciones audiovisuales* adquiere un papel fundamental en el marco de la investigación. Porque creación implica expresión, libertad, queremos que los niños asuman los derechos que les han sido concedidos, dándoles voz, siendo visibles, en este sentido cabe destacar que “sin la posibilidad de expresión, los niños no pueden construirse como sujetos en igualdad”¹¹³.

Martínez de Toda y Terrero (1999)¹¹⁴ propone seis dimensiones que todo ser humano debe alcanzar: *alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social y creativo* y teniendo además en

¹¹² Sotelo González, J. et al. (2012), op. cit.

¹¹³ Catregli, R. (2010). Lenguaje audiovisual, educación y derechos. Recuperado el 6 de junio de 2013. de http://www.observatorioapci.com.ar/archivos/186/a_1278203972.de%20Villa%20Mar%C3%ADa

¹¹⁴ Martínez de Toda y Terrero, J. (1999), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

cuenta los cuatro niveles de actividad de Marta Lazo (2005) anteriormente expuestos, añadimos un nuevo escalón a la investigación, es el *sujeto-creativo*, más concretamente y de acuerdo con nuestro trabajo, le denominamos *niño-creativo*.

Martín-Barbero (1987) alude al niño como ser creativo, capaz de construir una resignificación de significados, sabe cómo producir mensajes audiovisuales que son originales, útiles, válidos originados de las aportaciones y discusiones de los miembros del grupo creativo. Martín-Barbero asegura que "el receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también" (p. 228)

Según Martínez de Toda y Terrero (1999), las teorías que avalan estos aspectos son las siguientes: Teoría de la audiencia activa y creativa (Freire 1970); Teoría de la Recepción (Martín-Barbero, 1987) y autores que tratan la resignificación como Judith Williamson (1978); Michel de Certeau (1984); Henry Jenkins (1992); Bruhn Klaus Jensen (1995) y Robert A. White (1996).

De todo lo resaltado, partimos de que el niño en tanto que es sujeto *alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social y creativo* en su relación directa y participativa ante los medios de comunicación, prima su capacidad para interpretar, posteriormente re-interpretar el mensaje que recibe, para después llegar a crear. Además, en tanto que los niños se posicionan como EMIRECs de sus propias producciones audiovisuales, podemos señalar que, de esta manera, "los alumnos pueden aprender auto-expresión creativa produciendo sus propios documentos en clase (...) También pueden ver cómo cada medio informa de un mismo suceso de un modo

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

diferente. La práctica de la producción y el análisis crítico son las dos partes de un programa completo de estudio de los medios”¹¹⁵.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) desde el año 2003 define como **Habilidades para la vida** a la toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación/relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés (OMS, 1993). Distingue tres ámbitos que son los siguientes: habilidades interpersonales y para la comunicación; habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico; y habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo. De una forma más concreta, acogemos la síntesis que Gabelas Barroso (2010) señala en su tesis en torno a las mismas.

Tabla 2:

Clasificación de habilidades para la vida¹¹⁶

HABILIDADES PARA LA VIDA	
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none">▪ Habilidades de comunicación.▪ Habilidades de negociación/rechazo.▪ Habilidades de aserción.▪ Habilidades interpersonales.▪ Habilidades de cooperación.▪ Empatía y toma de perspectivas.
COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas.

¹¹⁵ Tayner, C. (1993). Conceptos claves de alfabetización audiovisual. En R. Aparici (coord.) (1996). *La Revolución de los Medios Audiovisuales* (pp. 177-202). Madrid: Ediciones La Torre.

¹¹⁶ Fuente: Gabelas Barroso (2010), op. cit., p. 94.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de las consecuencias de las acciones. ▪ Determinación de soluciones alternas para los problemas. ▪ Habilidades de pensamiento crítico. ▪ Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. ▪ Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. ▪ Autoevaluación y clarificación de valores.
EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control del estrés. ▪ Control de sentimientos, incluyendo la ira. ▪ Habilidades para aumentar el locus de control interno.

“Habilidades para la vida” es dirigirse hacia una educación para toda la vida, una educación integral. La educación en habilidades busca reforzar el empoderamiento de las personas, es decir, su capacidad de controlar sus propias vidas¹¹⁷. Esta es una iniciativa internacional formulada por la OMS a partir de 1993 con el único objetivo de que los niños y jóvenes adquieran herramientas psico-sociales que les permitan adquirir estilos de vida saludable¹¹⁸.

Las habilidades para la vida en educación se encuentran íntimamente relacionadas con las competencias básicas que todo individuo debe

¹¹⁷ Gallego Diéguez, J. (2007). Habilidades para la vida en la educación para la salud. En J. Gallego Diéguez y C. Granizo (coords.) *Cine y habilidades para la vida: Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Programa Cine y salud, (pp.11-17) Gobierno de Aragón.

¹¹⁸ Amanda, J. y Bravo, H. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista de Instituto de investigaciones educativas*, 9(16), 25-34.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

alcanzar. “Las habilidades aparecen siempre como uno de los componentes de las competencias (...) al reintentar que el comportamiento competente es el resultado de relacionar elementos diferentes como conocimientos, valores, actitudes, motivaciones, entornos y habilidades” (Mantilla y Chahín, 2009, p. 120).

Desde el marco de la normativa educativa vigente, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, en su Artículo 6, hace referencia a las Competencias básicas¹¹⁹ y en el Anexo I de dicha normativa se explicitan las mismas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia
5. Competencia cultural y artística
6. Competencia social y ciudadana
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

De las ocho competencias establecidas en dicho Real Decreto, al menos dos se relacionan con las anteriores habilidades para la vida. Por un lado, encontramos la *Competencia social y ciudadana*, con aspectos a los cuales atender como la Empatía, Comunicación asertiva, Relaciones interpersonales, Solución de problemas y conflictos, entre otros. Y, por otro lado, destacamos la *Competencia para la autonomía e iniciativa personal*, dentro de la cual se da

¹¹⁹ Véase el Anexo I de esta tesis doctoral para profundizar en cuál es la normativa vigente que rige las “Competencias básicas”.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

respuesta al Autoconocimiento, Toma de decisiones, Pensamiento creativo y Pensamiento crítico¹²⁰. No podemos dejar pasar la dimensión emocional que igualmente forma parte del desarrollo de cada persona, de acuerdo a la relación mantenida en torno a las habilidades para la vida ya formuladas anteriormente. Así es como la competencia emocional queda recogida en el Decreto 68/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, en el Capítulo II, Artículo 6 alude igualmente a las nueve competencias. En su Anexo I, se observa la integración de esta novena competencia, la *competencia emocional*¹²¹.

Esta última competencia emocional se centra en las emociones y sentimientos ligados a cualquier proceso de desarrollo y aprendizaje, de ahí que las emociones influirán en el proceso creativo. Para que este proceso creativo se encuentre equilibrado, las ideas fluyen sin miedo al fracaso. El experto en Educación socio-emocional Bisquerra Alzina (2003) determina que el desarrollo de la competencia emocional, al ser una competencia para toda la vida, da lugar a una educación emocional. El autor recoge las aportaciones de Goleman (1995) relativas a la inteligencia emocional: 1) Conocer las propias emociones, 2) Manejar las emociones, 3) Motivarse a sí mismo, 4) Reconocer las emociones de los demás, 5) Establecer relaciones. Un

¹²⁰Melero, J.C. (2010). Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido. *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un_modelo_para_educar_con_sentido.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

buen desarrollo emocional deberá incluir estos cinco puntos de partida¹²².

De ahí que hablar de una educación basada en competencias supone optar por un modelo de enseñanza centrado en las situaciones de la vida real y espontánea, la labor mediadora del facilitador y el contenido específico que se va a tratar¹²³. Así es como las nueve competencias, en relación con las habilidades en cualquiera de sus dimensiones reales, son las herramientas indispensables para que cualquier persona se desarrolle íntegramente en cualquier ámbito de su personalidad.

Desde este enfoque y teniendo en cuenta el contexto de desarrollo actual de interacción en los entornos digitales, se requiere una participación activa del niño y conviene que cualquier práctica de carácter cultural, educativa o social sea orientada hacia “las habilidades para la vida, el empoderamiento en torno al desarrollo de competencias, las redes y la interacción. ¿De qué manera? Consolidando la actividad por la que la nueva audiencia se caracteriza. Teniendo en cuenta que las opciones más interesantes para que optimice dichos aspectos serían partir de una metodología constructiva basada en las interacciones y el apoyo entre los iguales, a través de los juegos de roles, lluvia de ideas, dramatizaciones, debates, análisis de casos, revisión de textos y películas entre otras muchas actividades y métodos válidos para favorecer la adquisición de habilidades y competencias¹²⁴. En definitiva, se trata de que los

¹²² Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Según Bisquerra Alzina (2003), se puede entender la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

¹²³ Mantilla, L. y Chahín, I. (2009), op. cit., p. 137.

¹²⁴ Gallego Diéguez, J. (2007), op.cit., pp. 11-17.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

sujetos aprendan a través de un aprendizaje basado en la vivencia y la experimentación.

1.3 Antecedentes y estado de la cuestión

El interés manifestado por el campo de la educomunicación entorno a una audiencia activa y crítica es fruto de una investigación centrada en el análisis de los videos del proyecto “Un minuto por mis derechos”, validado a través de cinco grupos de discusión de edades comprendidas entre 12 y 40 años. Con el objetivo de “comprobar cómo los contenidos audiovisuales presentes en los video-minutos son promotores de un modelo de comunicación abierto y de la importante función de los EMIsosores-REceptores (EMIRECs) como transmisores de valores sociales/culturales y morales”¹²⁵. Los resultados extraídos en esta experiencia sirvieron de motivación para iniciar la presente tesis doctoral enfocada, esta vez, a un público más concreto: niños de 6 a 12 años.

La Conferencia General sobre Alfabetización visual organizada a finales de la década de los sesenta en Estados Unidos, ha ido desarrollando propuestas en torno a la capacidad de utilizar el lenguaje visual y favorecer una adquisición en competencia comunicativa¹²⁶.

Tal y como recuerdan Aparici y Matilla (1987, p.129), a nivel Europeo, en Francia, a finales de 1980 se plantea el programa *Joven telespectador televisivo* enfocado a niños y jóvenes en torno a la

¹²⁵ Laiglesia Maestre, L. y Marta Lazo, C. (2013). Los EMIRECS audiovisuales en la propuesta de uso del video: “Un minuto por mis derechos” de la Fundación Kine- Argentina. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 149-172.

¹²⁶ “El desarrollo de la competencia comunicativa debe basarse en la planificación de prácticas discursivas flexibles y abiertas, llevadas a cabo tanto en el espacio del aula como en el espacio virtual, ya que los entornos tecnológicos ofrecen múltiples posibilidades para practicar la interacción y el intercambio comunicativo” (Prado Aragonés, 2001, p. 27) . En Prado Aragonés, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 9 (17), 21-30.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lectura del mensaje televisivo, la producción y difusión de la televisión¹²⁷.

Con vistas a una mejora entre educación y comunicación, se celebra el *Simposio Internacional* de la Unesco, en Grünwald, República Federal de Alemania, del 18 al 22 de enero de 1982, con miembros de 19 países con el fin de aunar criterios para una mejora en torno a las actuaciones que desde la familia, la escuela y otros agentes mediáticos puedan beneficiar a niños y niñas que se encuentran inmersos en un mundo mediático¹²⁸.

Desde la Unión Europea, Sonia Livingstone ha coordinado el *Proyecto EU Kid Online*, financiado por el Programa SAFER Internet EC. El foco central de su investigación se basa en el desarrollo de políticas de protección de los menores frente a los riesgos que pueden generar las TIC. Anteriores a este proyecto encontramos dos programas: el primero también denominado *EU Kids Online I* (2006-2009) y centrado en cómo los niños y los jóvenes, utilizan los nuevos medios. Y el segundo programa, *EU Kids Online II* (2009-2011), coordinado por Sonia Livingstone y Leslie Haddon de la London School of Economics and Political Science, se dirige hacia el análisis de experiencias de los niños y de los padres relacionadas con la utilización, el riesgo y la seguridad en línea¹²⁹.

En ámbito español, encontramos una investigación por encargo del Instituto Oficial e Radiodifusión y Televisión (IORTV), con el título

¹²⁷ Aparici, R., Matilla, A. (1987). *Imagen, video y educación*. México: Paidea.

¹²⁸ Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982). Recuperado el 6 julio de 2013, de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

¹²⁹ Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M.A (2012). *Eu kids online: investigación europea sobre riesgos y oportunidades online para los menores en Europa: red EU Kids Online. Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*, 3, 57.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

"Análisis del grado de impregnación y comprensibilidad de mensajes televisivos en zonas rurales" (1979). De la mano de Aparici, García Matilla y Valdivia Santiago (1992) señalamos que los resultados obtenidos demuestran que "los aspectos aparentemente anecdóticos de la imagen influyen en el telespectador de una forma mucho más poderosa que los propios contenidos" (p. 256).

En 2003, se publica El libro Blanco sobre "La educación en el entorno audiovisual" del Consejo Audiovisual de Cataluña. Este informe manifestó un importante interés en torno al consumo de televisión pública entre los menores.

En 1985, nace *La Telespectadors Associats de Catalunya* (TAC)¹³⁰, por la preocupación de unos padres por los contenidos que las televisiones ofrecían a sus hijos. Desde el año 2003, todo el trabajo se centra en el *Proyecto Aprender a mirar* para que niños desde los tres años se inicien en una educación audiovisual.

En ese mismo año, el Grupo Comunicar organiza el *Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Luces en el laberinto audiovisual*¹³¹ en Huelva. Se reunieron distintos especialistas dentro del campo de la Educación y Comunicación de América Latina, España y Portugal, profesionales interesados en nuevas visiones dentro del ámbito de la educomunicación de la sociedad. Entre las conclusiones a las que se llegaron, recogemos las que se vinculan con el público infantil. En este sentido, una educación en comunicación deberá favorecer el acceso a cualquier tipo de recursos, técnicas y a la creación de mensajes con medios tradicionales y más actuales. Los

¹³⁰ Para más información, consúltese la web de Telespectadors Associats de Catalunya: <http://taconline.net/es/>

¹³¹ Este Congreso Internacional fue organizado por el Grupo Comunicar y por el Grupo de investigación Ágora.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

niños son creadores en tanto les acerquemos a esta realidad en la que medios como la radio, el cómic o la prensa son recursos educativos con múltiples posibilidades que potencian el interés y la creatividad de los niños y el acceso al conocimiento¹³².

En noviembre de 2005, se organiza el *Congreso Hispanoluso de Comunicación* sobre TV de calidad, en Huelva. En una de las contribuciones llevada a cabo por Tur Viñes (2005) se analiza la calidad del audiovisual dirigido a niños. En esta investigación, se propone partir de un enfoque constructivista que permita dar respuesta a cómo debería ser un contenido audiovisual de calidad enfocado hacia la infancia. Entre las reflexiones aportadas por esta autora, destaca que la televisión puede ofrecer experiencias interesantes que acerquen a los niños a la realidad cultural del mundo, siempre y cuando los contextos sean definidos, enriquecedora sería la puesta en marcha de programas relacionados con otras culturas y de la cultura propia¹³³.

En la misma línea, el Grupo Comunicar y la Dirección General de Familias e Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en el año 2007 organizan, junto con el IORTV el Foro internacional de TVE, El foro *Educación la mirada. Propuestas para enseñar a ver TV*. Los resultados de la investigación se publicaron en el número 31 de la Revista Comunicar¹³⁴. Un objetivo claro de este monográfico es el de "reflexionar y proponer pautas útiles para la necesaria alfabetización

¹³² Grupo Comunicar (2004). Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global. *Comunicar*, 22, pp. 189-192. *Conclusiones del Congreso Internacional Huelva (España)*.

¹³³ Tur Viñes, V. (2005). Aproximación a la medida empírica de la calidad del audiovisual dirigido a niños. *Comunicar*, 13(25), 317-318.

¹³⁴ Aguaded, J.I. (Ed.) (2007). Educar la mirada: propuestas para ver la televisión. *Comunicar*, 31, 10-13

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mediática y para un consumo responsable de los contenidos infantiles en televisión”¹³⁵.

En el año 2008, se desarrolla *Observar TV*. Se trata de un Observatorio Infantil de Televisión en la ciudad de Barranquilla (Colombia), en el que participaron cinco instituciones educativas públicas y privadas con 80 niños de entre 7 y 11 años de cuarto y quinto de primaria. Es una investigación que toma como protagonistas de los procesos de investigación a los propios niños, al contrario de lo que sucede en otros observatorios de televisión con carácter infantil que son los adultos quienes interrogan sobre los contenidos y las programaciones.

La celebración del *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital (2011)*, celebrado en Segovia, consiguió reunir a investigadores del contexto iberoamericano y europeo. Fue un foro extraordinario para alcanzar determinadas conclusiones referentes la educación en medios, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Entre las conclusiones que se relacionan con el tema de nuestra investigación, recogemos las siguientes:

1. Las competencias tradicionales de la educación: saber leer, saber escribir, saber numerar, se han ampliado a la capacidad de comprender, de ejercer la crítica y de desarrollar la creatividad.
2. La educomunicación permite (...) que desde la infancia se pueda fomentar un pensamiento creativo, ayudando a que cada individuo tenga una mirada del mundo desde las emociones, haciéndola

¹³⁵ Ortiz, M.A., Ruiz, J.A. y Díaz, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión. *Comunicar*, 20(40), 137-144.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

compatible con el ejercicio de un pensamiento crítico que minimice los riesgos de manipulación y permita actitudes proactivas¹³⁶.

Tal fue el éxito del primer encuentro, que en noviembre de 2013 se celebra en Barcelona, el *II Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital*, sirviendo como referente para nuestra investigación el segundo eje denominado *Contextos y audiencias*, coordinado por Carmen Marta Lazo y José Antonio Gabelas, ambos de la Universidad de Zaragoza.

Por otro lado, si nos centramos en Estudios Internacionales en torno a niños y medios de comunicación, observamos que en buena medida se han basado en los efectos y han partido de que los contenidos de la televisión ejercen una influencia positiva o negativa en los niños, como se observa en los análisis y reflexiones de Shramm, Lyle y Parker (1965); Liebert (1973); Postman (1985); Rico (1992)¹³⁷; Lieberts, Sprakfin y Davinson (1982).

Investigaciones posteriores demuestran cómo el niño es un procesador activo del medio, que selecciona, busca contenido comprensible y retiene información sobre lo visto, en Rice, Huston y Wright, 1988)¹³⁸. De ahí que numerosos estudios partan del análisis de cómo los telespectadores de diferentes edades codifican, interpretan y hacen inferencias sobre los contenidos, por lo que todo este proceso es entendido como una actividad cognitiva en Smith, Wood y Albin (1991). Se ha demostrado cómo los niños operan con

¹³⁶ Conclusiones del Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital, celebrado los días 13, 14, 15 de octubre de 2011 en Segovia. Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/conclusiones.html>

¹³⁷ Referencias extraídas en Alberó Andrés, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 63-72.

¹³⁸ García Corona, D. y Martín Ramos, A.M. (1998). El mundo de la televisión. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 41-77.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

sus habilidades cognitivas a la hora de interpretar y comprender los mensajes televisivos, en Anderson y Smith, 1984; Collins, 1983; Huston y Wright, (1983)¹³⁹. Así fue como Salomon (1983) determinó que los niños son activos cognitivamente frente a las pantallas:

Los niños/as más pequeños son activos cognitivamente en la visión de televisión, ya que éstos pueden estar aun aprendiendo cómo decodificar el montaje de TV, pero el telespectador mayor adopta una estrategia de visión que excluye procesamiento profundo del contenido. Contrariamente a la creencia popular, la actividad cognitiva puede ser más grande en los telespectadores más jóvenes, declinando con el desarrollo cognitivo y la experiencia de visión¹⁴⁰.

También señalaremos algunos Estudios relacionados con los comportamientos¹⁴¹ en torno a la participación, relaciones sociales, violencia y agresividad. La violencia ha sido una temática de especial interés ya desde investigaciones clásicas basadas en la teoría del cultivo de Gerbner y Gross (1976) hasta investigaciones actuales de Carnagey, Anderson y Bartholow (2007)¹⁴². Encontramos referencias en Lovaas (1960) relacionadas con la violencia y el comportamiento infantil. Este autor concluye que los niños que se exponen a las situaciones audiovisuales violentas muestran actitudes levemente más violentas a posteriori que los niños que habían visualizado actitudes no-violentas¹⁴³. Encontramos otros estudios en Van del Voort (1980); Singer y Singer (1981); Paik y Comstok (1994); más

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Se trata de una síntesis extraída de Matilla, A., Callejo, J., y Walzer, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

¹⁴² Las referencias pueden consultarse en Aran, S. y Rodrigo M. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: La interpretación infantil. *Comunicar*, 20(40), 155-164.

¹⁴³ Perez Ugena, A., Menor, J. y Salas, A. (2010). Violencia en televisión: Análisis de la programación en horario infantil. *Comunicar*, 18(35), 105-112.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

recientemente Kremar y Cooke (2001). En esta línea, William Belson inicia un estudio en 1971 acerca de la violencia en la televisión. Para este investigador, la violencia era la causa de la agresividad juvenil (Alonso, Matilla, y Vázquez, 1995, p. 62)¹⁴⁴. De igual forma, en Huesmann, Moise-Titus et al. (2003), se manifiesta que la cantidad de violencia en televisión visualizada durante la infancia determina en gran medida las conductas agresivas en años posteriores.

En cuanto a investigaciones relacionadas con el análisis de estereotipos y televisión ligado a la infancia, por ejemplo, las encontramos en Halloran (1983). Su estudio explica como las visiones que presentan los niños con respecto a EEUU y Rusia eran opuestas. Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que “las imágenes que la televisión presentaba sobre EEUU eran brillantes y coloridas, mientras que las de Rusia eran apagadas e incoloras (...) La idea que los niños sacaban de EEUU podría resumirse en un paraíso de diversión, mientras que de Rusia, era más una cárcel de aburrimiento” (Aparici et al. 1992, p. 272).

Creatividad y entorno escolar son temas de especial importancia, de los que encontramos referencias en los trabajos de Burton y otros (1979); Gaddy (1986); Ritchie y otros (1987).

Trabajos centrados en los hábitos y comportamientos en torno a la televisión son los de Huston y otros (1981).

¹⁴⁴ Fue la compañía norteamericana CBS quien encargó un informe sobre la violencia en la televisión. Este estudio iniciado en 1971, fue resuelto en Gran Bretaña en 1977. Los sujetos participantes fueron más de mil quinientos niños de entre trece y dieciséis años de Londres. Uno de cada ocho asumió haber cometido un delito similar al visto en televisión (Alonso, Matilla, y Vázquez, 1995, p. 62).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Investigaciones basadas en los efectos de la publicidad televisiva pueden observarse en Addler et al. (1977); Goldberg et al. (1978); Wartella (1988), entre otros.

Estudios centrados en los comportamientos del medio en torno al género o etnia los encontramos en Greenberg (1996); Greenfield y Beagles-Roos (1998). Relacionados con las formas de mediación de padres en relación a los niños con la televisión, en Greenberg y Dominick (1969) y Lyle y Hoffman (1972) y más actualmente en Greenberg, Ku y Li (1992).

Los primeros estudios que intentaron correlacionar las etapas evolutivas de los niños frente a la comprensión de la televisión se destacan en Noble (1975) y en Lessert (1977), que parten de los postulados de la Teoría Piagetiana.

Más actual, pero en esta misma línea, es el estudio de Wright, Huston, Reitz y Piemyat (1994), quienes asumen que tanto el cambio del desarrollo cognitivo como la experiencia de visión son aspectos decisivos para el desarrollo de los conceptos de realidad que van formando los propios niños¹⁴⁵.

Estudios acerca de la comprensión y los recursos técnicos los encontramos en Wright, y Huston, Bryant y Anderson (1983); así como la comprensión de un mismo mensaje a través de distintos medios, en Greenfielf y Beagles-Ross (1987). Por otro lado, las aportaciones de Salomon y Cohen (1977) determinan que la comprensión del mensaje guarda relación directa con los distintos recursos cinematográficos que se utilicen en cualquier obra

¹⁴⁵ García Corona, D. y Martín Ramos, A.M. (1998), op. cit., pp. 41-77.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

audiovisual¹⁴⁶. Por su parte, los autores Baggaley y Duck (1979) se centran en el análisis del mensaje televisivo y cómo algunas variaciones en el encuadre, la escenografía pueden hacer cambiar la opinión de los telespectadores.

En Buenos Aires, se crea *Escuela y Medios* (2004) dirigido por Morduchowicz. Este programa formativo consta de distintos subprogramas donde los niños pueden investigar y conocer los medios de comunicación.

En 1987, nace la primera escuela de Cine infantil y juvenil, denominada *Taller El Mate*. En este contexto, se pretende vivenciar el proceso cinematográfico, tal como es en la realidad. No buscan la perfección en el trabajo realizado por los más pequeños sino más bien la valoración del aporte artístico y creativo.

Dentro del ámbito español, partimos de las investigaciones de Alonso et al. (1995) que ofrecen información acerca de la relación de los niños frente al televisor en la obra "*Teleniños públicos, teleniños privados*".

Enric Frijola (1998)¹⁴⁷ productor de programas infantiles hace una valoración sobre los efectos que la violencia en televisión tiene en niños y jóvenes. Por otro lado, plantea que las empresas televisivas deben mostrar cierto interés y sensibilidad, al igual que se debe potenciar dentro del contexto familiar y educativo.

¹⁴⁶ Cebrián De la Serna, M. (1993). La interpretación de los mensajes televisivos en la infancia. *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 67-79.

¹⁴⁷ Frijola, E. (1998). Violència; programació infantil i responsabilitat social. *Cuaderns del CAC*, 2, 38-42.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Cabe destacar el estudio de Urra, Clemente y Vidal (2000), autores que llevan a cabo un análisis de contenido de la violencia que aparece en determinados canales televisivos.

La investigación que lleva a cabo Tur Viñes (2003-2007)¹⁴⁸, se centra en establecer los Indicadores de calidad de los contenidos audiovisuales dirigidos al target infantil en el territorio nacional. La población seleccionada se dividía en tres franjas de edad (4-6); (7-9) y (10-12 años), de las que se extraen conclusiones referentes al consumo infantil, contenidos audiovisuales, valoración del entretenimiento y la adecuación de dichos contenidos con el fin de valorar la calidad de lo que visionan los menores en televisión. En su obra "*Marketing y niños*" (2008)¹⁴⁹, Tur Viñes, junto a Ramos Soler, proponen determinados argumentos para entender el perfil del niño como consumidor, estudiando su relación con la publicidad y las marcas.

Younis Hernández (1988, 1992) también estudia la audiencia infantil desde el prisma de contenidos televisivos específicos. En sus primeras investigaciones analiza la percepción infantil hacia "*Los pitufos*" y, posteriormente, hace un análisis de los efectos de la televisión en las representaciones infantiles, mediante el ejemplo de las noticias sobre la guerra del Golfo, que se emitían en ese periodo temporal¹⁵⁰.

Entre las conclusiones de los estudios de León, Cantero y Gómez (1997)¹⁵¹, observamos cómo las experiencias previas, las

¹⁴⁸ Tur Viñes, V. (2005), op. cit., pp. 317-318.

¹⁴⁹ Tur Viñes, V. y Ramos Soler, I. (2008). *Marketing y niños*. Madrid: ESIC.

¹⁵⁰ Younis Hernández, J. A. (1992). Las guerras en las mentes de los niños. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (57-92), 179-190.

¹⁵¹ León, J. M., Cantero, F. J. y Gómez, T. (1997). Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. Effects of the categorization of television model behavior on children aggressiveness. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 31-42.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

motivaciones y valores de los niños influyen claramente en la forma de recepción de los contenidos, de ahí que sean sujetos activos marcados por el contexto en el cual se ven inmersos. Esto se debe a que "en un determinado contexto toda imagen tiene, al menos, dos componentes: la realidad que reproduce y el significado de esa realidad representada. Los significados de una imagen varían según los individuos, con sus características y experiencias propias en un determinado momento" (Aparici, 2006, p. 46).

García Galera (2000)¹⁵² enfoca sus investigaciones en torno a que los contenidos de los medios generan actitudes violentas en los niños. Entre las conclusiones a las que llega, extraemos que el medio tiene mayores efectos entre quienes tienen una mayor disponibilidad para ellos.

En definitiva, los estudios centrados en contenidos violentos ofrecen resultados de diversa índole, según el punto de vista que se adopte en cada caso. Ferrés (1994) expone que hay una postura que parte de la idea central de que la televisión es la responsable del alto índice de actitudes violentas y, por otro lado, existen investigaciones que optan por considerar a la sociedad como propulsora de violencia y no a la televisión. El autor propone unas pautas de acción que favorezcan un consenso generalizado (Ferrés, 1994, p. 119).

Benavides (1992) muestra a los niños como sujetos activos que interpretan los mensajes recibidos y los ponen en práctica en sus experiencias cotidianas. Hay que destacar las investigaciones de Matilla, et al. (2004) sobre audiencia activa, Vázquez Barrio (2005) que se ha interesado por la audiencia infantil y la televisión en

¹⁵² García Galera, N. (2000). *Televisión, violencia e infancia*. Barcelona: Gedisa.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

España y más concretamente en la Comunidad de Madrid¹⁵³. Más actual es el trabajo de Bringué y Sádaba (2009)¹⁵⁴, quienes realizan un estudio centrado en niños y jóvenes de entre 6 y 18 años de la misma Comunidad de Madrid, en relación con las nuevas tecnologías y ofrecen una visión de cómo éstas influyen en la vida de los menores.

También hay que destacar el denominado "*Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia*"¹⁵⁵, realizado por Pablo del Río, Amelia Álvarez y Miguel del Río (2004) Se trata de un análisis sobre la influencia de la televisión en el desarrollo del niño, con presencia de datos e investigaciones internacionales y nacionales.

La investigadora Porto Pedrosa (2013) realiza un estudio centrado en la comprensión que presenta la infancia hacia contenidos audiovisuales que optan por el tema de la muerte como centro de interés de filmes cinematográficos a lo largo de distintas etapas cronológicas. Analiza tres grandes clásicos del cine: *Bambi* (1942); *El Rey León* (1994) y *Up* (2009), a través de distintos grupos de discusión con niños de 5 a 11 años. Los resultados muestran que los contenidos emocionales que guardan relación con la muerte presentan un papel destacado en las películas analizadas. Además ha demostrado que las niñas presentan una sensibilidad emocional mayor que los niños para identificarse con el personaje del film. Por otro lado, la edad supone otra variable diferenciadora, dado que son

¹⁵³ Ladéveze, L, Gómez Amigo, S. y Vázquez Barrio, T. (2007). La audiencia infantil en la CAM. *Ámbitos*, 16, 257-281.

¹⁵⁴ Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2011). *La generación interactiva en Madrid. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección generaciones interactivas. Fundación Telefónica.

¹⁵⁵ Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

los mayores (9-11 años) los que comprenden sin ninguna dificultad los contenidos principales referidos a la muerte¹⁵⁶.

La investigadora Marta Lazo (2005)¹⁵⁷ analiza los distintos niveles de actividad del niño en relación con los medios con los que interactúa, observando cómo afecta el control paterno y la cantidad de tiempo de exposición al medio, al modo en que se interpretan y re-narran los mensajes televisivos.

La tesis doctoral de Gabelas Barroso (2010)¹⁵⁸ se centra en las posibilidades que tiene el cine para el aprendizaje de habilidades para la vida en los adolescentes, enfocadas hacia el ámbito de la Educación para la Salud, de manera que son los mismos jóvenes los productores de cortometrajes.

Aranda, Sánchez Navarro, Tabernero y Tubella desde la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) han trabajado en una investigación que lleva por título "*Transformemos el ocio digital: un proyecto de socialización el tiempo libre*". Una parte del proyecto consiste en analizar cómo son las prácticas comunicativas que jóvenes entre 12 y 18 años presentan frente al uso de Internet, videojuegos, redes sociales, etc.¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Porto Pedrosa, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 55-79.

¹⁵⁷ Marta Lazo, C (2005). La televisión en la mirada de los niños. Madrid: Fragua.

¹⁵⁸ Gabelas Barroso, J.A. (2010). La creación de un cortometraje: Un proceso de mediación en la promoción de la salud adolescente. Tesis doctoral dirigida por C. Marta Lazo. Universidad Complutense de Madrid.

¹⁵⁹ Aranda, D., Sánchez Navarro, J., Tabernero, C. y Tubella, I. (2010). Los Jóvenes del Siglo XXI: Prácticas Comunicativas y Consumo Cultural. *En II Congreso Internacional AE-IC. Comunicación y desarrollo en la era digital*. Málaga. Recuperado el 18 de septiembre de 2013, de <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/204.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En cuanto a estudios enfocados hacia las producciones infantiles audiovisuales, encontramos el de David Parker (2001), éste se centra en un proyecto llamado *Becta Digital Video Pilot*, en el que utilizó el video digital como propuesta de uso en las escuelas. Los resultados de su investigación detectaron una gran motivación y disposición para la producción por parte de los participantes.

Graviz junto a Pozo (1981) inician su experiencia creativa y didáctica con el método de enseñanza Niños, Medios de comunicación y Conocimiento (NIMECO). En 1983, presentan su primer informe en el que “brindan a los niños propuestas que les ayuden a desarrollar un sentido crítico frente a los medios” (Graviz y Pozo 1994, p. 11). Su trabajo se caracteriza por la experiencia de análisis con niños y niñas de edad preescolar en Suecia, proponen que se acerquen a la imagen y a su lenguaje audiovisual. El resultado de esta experiencia fue que “los niños lograron realizar sus propias producciones de video, utilizando los conocimientos que habían adquirido en ese año en la escuela” (Sánchez Carrero, 2008, p. 49).

Sánchez Carrero propone una práctica mediática infantil, el *Storyboard*¹⁶⁰, la investigadora es Directora del *Taller Telekids* (2010)¹⁶¹. Según la autora, en estos talleres audiovisuales se valora la

¹⁶⁰ El *Storyboard* ofrece diversas ventajas para la comprensión de la narrativa audiovisual, tanto de su forma como de su contenido:

- 1.- Simboliza un puente entre lo escrito (el guion) y lo audiovisual (el plano).
- 2.- Facilita la captación del lenguaje audiovisual (vídeo + sonido).
- 3.- Evita cometer posibles errores no previstos en el guion, ya sea en el texto o en la elección de los planos de cámara.
- 3.- Es un recurso útil para la medición previa del tiempo que durará la producción.
- 4.- No requiere mayor inversión y ahorra tiempo y dinero de cara a la producción real.
- 5.- Es una actividad que puede realizarse individualmente o en grupo.
- 6.- Permite el desarrollo de la creatividad” (Sánchez Carrero, 2011).

En Sánchez Carrero, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. *Revista de la SEECI*, 14(24), 107-126.

¹⁶¹ El Taller Telekids (2010) tiene como finalidad consolidar una conciencia en los niños sobre los medios de comunicación, trabajando con ellos detrás de la pantalla de manera participativa, aprovechando

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

importancia que el niño da a su obra con ciertos toques de fantasía. A través de esta práctica, los niños plasman las ideas de forma organizada y coherentemente para lograr una continuidad en la producción¹⁶².

La misma autora recoge, junto a Aguaded, una serie de experiencias en torno a la Educación en medios en Nueva York, donde se desarrolla una actividad de educación audiovisual. Torrent es el promotor de dicha experiencia, *El Youth and Media. Media Literacy Workshops* (1990) es un taller de alfabetización en los medios. En esta práctica, se introduce a los niños en el análisis crítico audiovisual de los medios. *New York Film Academy* es otra iniciativa donde los menores dirigen y producen su cortometraje.

Por otro lado, la investigadora Teresa Quiroz (2003)¹⁶³ trata de la integración de los medios de comunicación en las escuelas, expone que se trata de un acercamiento al conocimiento de otros lenguajes y la utilización de los mismos para expresarse libre y creativamente, en experiencias en las que el video sea el medio que motive a los alumnos hacia la creación y producción, como forma de desarrollar sus capacidades expresivas a la vez que creativas.

Como ha quedado reflejado, existen múltiples temáticas y ámbitos de investigación en torno a la infancia y los medios de comunicación. Tanto en ámbito internacional como nacional, se han puesto en marcha una gran diversidad de Congresos, Seminarios y Foros

significativamente los contenidos, de tal manera que se inicien en el camino del espectador crítico y activo. Para más información, visitar el Blog de J. Sánchez Carrero en <http://jsanchezcarrero.blogspot.com.es/>

¹⁶² Sánchez Carrero, J. (2011), op. cit., pp. 107-126.

¹⁶³ Quiroz, M.T. (2003). Por una educación que integre el pensar y el sentir. El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/07/120718.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

dirigidos hacia una Educación para la comunicación desde la infancia, que permita el desarrollo del pensamiento crítico, responsable y creativo de los niños ante los medios.

Del mismo modo, hemos realizado un amplio repaso por autores de distinta índole, que han realizado aportaciones dentro de este terreno y que han servido de punto de partida de otros planteamientos e investigaciones más actuales. Hemos partido de los estudios centrados en los efectos e influencia de la televisión en los niños, hasta llegar a una visión más optimista y actual, en la que se considera a los niños como sujetos activos, que seleccionan, codifican y descodifican el mensaje recibido de los medios. Estas condiciones guardan relación con las características del desarrollo cognitivo que los niños van atravesando, las cuales son determinantes para relacionarse con el medio y comprender e interpretar su realidad.

Otros temas de interés son los relacionados con los hábitos y comportamientos de consumo infantil, la publicidad, la violencia y agresividad de contenidos y canales audiovisuales. La creatividad y la escuela, estudios de recepción que parten de la influencia que ejerce el contexto del niño, así como sus experiencias y vivencias que se hayan dentro del mismo, lo que influirá en la manera de interpretar la información, de ahí que un aspecto importante es el valor que adquiere los estudios centrados en el análisis de la función de la familia, escuela y grupo de pares.

Igualmente se han destacado temas centrados en la infancia y su relación con las tecnologías y otras pantallas, talleres, experiencias y prácticas dentro del ámbito educativo que pretenden acercar a los niños la realidad, siendo partícipes y creadores de sus propias

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

producciones audiovisuales, utilizando distintos lenguajes de comunicación y representación, a través de actividades de autoexpresión.

1.4. Contexto Proyecto KINE “Un minuto por mis derechos”

El Proyecto KINE “Un minuto por mis derechos” es el estudio de caso de nuestra investigación. A partir de los contenidos audiovisuales analizados junto a las fichas de documentación correspondientes, supone partir de un material distinto y novedoso, enfocando la experiencia hacia un público infantil. Plantear el uso educomunicativo de los video-minutos creemos que supone una nueva oportunidad para reflexionar sobre los niños y las posibilidades que los medios audiovisuales en plena convergencia digital presentan, mediante un uso responsable y adecuado de los mismos para potenciar la capacidad crítica y creativa como productores de sus propias manifestaciones audiovisuales, tal y como lo hacen los mismos emisores de los video-minutos. A continuación, pasamos a exponer el contexto de esta experiencia, para una mayor aproximación al entorno en el que se trabajan los video-minutos.

La Fundación KINE es una organización no gubernamental creada en el año 2003 en Argentina, con la finalidad de servir para la inclusión social, cultural y educativa de niños y jóvenes, aprovechando las posibilidades del lenguaje audiovisual como forma libre de expresar sus inquietudes y visiones.

Los objetivos de la Fundación son los siguientes:

1. Contribuir al desarrollo de experiencias de aprendizaje promoviendo la expresión de sus ideas, con libertad y autonomía, favoreciendo la creatividad y el pensamiento crítico.
2. Sensibilizar a la ciudadanía en torno a los valores humanos de manera responsable.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

3. Posicionar la cultura como motor de las estrategias de desarrollo, contribuyendo al fortalecimiento tanto social como individual de niños y jóvenes¹⁶⁴.

El proyecto cuenta con el apoyo del *Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales* INNCA y del canal estatal. En el año 2002 es cuando UNIFEC, *European Cultural Foundation* y *Sandburg Institute*, llevan a cabo una alianza donde promueve el primer concurso de video-minutos. En 2005 se organiza esta experiencia en Argentina impulsada por UNICEF¹⁶⁵, la cual convoca a la Fundación Kine, como institución cultural y educativa, para su realización.

En ese momento, la Fundación KINE estaba iniciando su andadura con experiencias en torno al lenguaje audiovisual por parte de jóvenes y adolescentes. En este marco cultural, encontramos el Proyecto "La mochila audiovisual".

El proyecto surge para difundir los contenidos audiovisuales que los chicos han llevado a cabo, con el objetivo de hacer partícipe a la sociedad y promover con ello la sensibilización hacia los temas de actualidad que tanto comprometen y preocupan a los jóvenes productores.

El proyecto "Un minuto por mis derechos" lleva desarrollándose desde el año 2005. En esta etapa, se han involucrado 2100 adolescentes de

¹⁶⁴ Fundación KINE, Cultural y educativa. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de <http://www.fundacionkine.org.ar/kine.html>

¹⁶⁵ El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es la principal organización internacional que tiene como finalidad garantizar cualquier derecho que la infancia deba tener, acercándose para que todos los niños que lo necesiten tengan una serie de cambios que garanticen su bienestar en cualquier ámbito del desarrollo. Uno de los objetivos que podemos encontrar en su página principal es el siguiente: "Mejorar las condiciones de los niños y garantizar que sus derechos a la supervivencia, la educación de calidad y la protección frente a los abusos se cumplan". Véase UNICEF <http://www.unicef.es/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

12 provincias y la Ciudad de Buenos Aires, se han realizado 83 talleres de lenguaje audiovisual y se han presentado 349 videos-minutos. En 2007, el proyecto involucró a más de 550 jóvenes. En algunas provincias, participaron adolescentes de menos de 15 años y jóvenes de más de 21 años.

Los talleres destacan por sus características específicas, determinadas por el contexto social y cultural en el que se ven inmersos, así como las particularidades de los miembros del grupo y los facilitadores de los mismos. En este marco de trabajo grupal, cada taller de acuerdo a estas singularidades establece sus propias reglas de actuación y participación.

Roberto Caturegli (2010) desde la Universidad Nacional de Villa María de Córdoba (Argentina) es partícipe y promotor desde el año 2006 de la versión local del proyecto "Un minuto por mis derechos". Tal y como recoge el autor, mediante la realización de este proyecto se pretende que:

Conozcan las formas por las cuales sus derechos deben realizarse y sean sujetos activos de su realización para exigirlos y convertirlos en práctica cotidiana (...) Es formar chicas y chicos en un medio de comunicación y en una técnica audiovisual basada en el sentido pleno de la palabra que es el diálogo. Se busca en este sentido rescatar y explorar el medio "comunicación" en su función integral de diálogo¹⁶⁶.

La Fundación KINE organiza cada año el Festival Iberoamericano de cortos, imágenes jóvenes en la Diversidad Cultural, donde los vídeos se estrenan, involucrando de igual manera a Universidades y otras

¹⁶⁶ Caturegli, R. (2010), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

organizaciones, jóvenes de cada provincia asumen el papel de jurado y premian a los creadores de los vídeos seleccionados.

A partir de la experiencia "Un minuto por mis derechos" nace, también desde UNICEF Argentina, "Arte y ciudadanía"¹⁶⁷. Se trata de una publicación que recoge diversos proyectos artístico-culturales, de tal forma que la cultura y el arte se perciban como aspectos de gran valía para que los niños y niñas participen activamente en la construcción de sus propios proyectos y se conviertan en ciudadanos críticos.

El trabajo se presenta en una publicación realizada desde el año 2007, dando a conocer seis proyectos, entre ellos "Un minuto por mis derechos", centrados en experiencias artístico-culturales de niños y jóvenes de contextos caracterizados por la pobreza. Los proyectos son los siguientes:

1. A la Salida
2. Orquesta Ciudad Evita
3. Centro Cultural La Usina
4. Orquesta El Tambo
5. Somos Voz. Iguales pero Diferentes
6. Un Minuto por mis Derechos

1.4.1. Una propuesta educativa y multimedia de los videos "Un minuto por mis derechos" en el Canal UNED

Durante años en las enseñanzas superiores se ha seguido un modelo tradicional de enseñanza, basado en la trasmisión de conocimientos

¹⁶⁷ Chinellato, P. (coord.).(2008). Arte y ciudadanía. El aporte de los Proyectos artísticos culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. Recuperado el 5 de Diciembre de 2012, de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/ArteyCiudadaniaWeb.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

ya elaborados por parte del profesor y donde el educando adoptaba una actitud pasiva frente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Como respuesta a estas limitaciones impuestas por los modelos de enseñanza tradicional y autoritaria, surgen nuevos planteamientos pedagógicos cuestionándose los métodos anteriores, dando respuesta a los cambios y transformaciones que la sociedad presenta.

Orozco (2003)¹⁶⁸ la contempla como una Sociedad de la educación. La sociedad educativa en la que nos situamos da paso a nuevos frentes y horizontes ocasionados por las transformaciones que se producen. Se trata de una sociedad donde las posibilidades que marcan las tecnologías del aprendizaje hacen que el eje central de todo proceso sea la capacidad de aprender.

En este sentido, dentro del marco de las enseñanzas superiores “las universidades se deben de convertir en centros del conocimiento, que se convierte en uno de los retos estructurales, en cuyo caso los procesos de formación en espacios virtuales apoyados por las TIC tienen un aporte fundamental” (Capacho Portilla, 2011, p. 28). Se deben de potenciar los espacios virtuales como medio accesible y fuente de conocimiento en la enseñanza. En este sentido y dado el tema de nuestra investigación debemos suponer que “la importancia del video en la enseñanza a distancia es reconocida en la mayoría de Universidades a distancia al incorporar el video entre sus recursos didácticos” (Cebrián Herreros, Martil y Montijano, 1990, p. 75).

En el contexto español, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se creó por Decreto en 1972. En 1974, contó con una Dirección Técnica encargada de producir los programas

¹⁶⁸ Orozco, G. (2003). Desordenamientos educativos en el ecosistema comunicacional. En R. Aparici (coord.) *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. (pp.97-110). Madrid: UNED.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

radiofónicos educativos. Entre 1979 y 1985, se optó por nuevas directrices en cuanto a programaciones, se comenzó la producción de audio-casetes y se presentaron las primeras experiencias de producción de vídeo educativo, en las que se comenzó a investigar en torno al análisis de la producción educativa audiovisual. Entre 1985 y 1992, se sistematizó la producción radiofónica y se produjeron los primeros diseños multimedia. Todo este trabajo sirvió para perfilar la labor de especialistas en la materia audiovisual en todo el territorio español y latinoamericano. Así es como la UNED ha ido integrando las Tecnologías de la Información y Comunicación en su propuesta educativa, con el fin de potenciar la educación a distancia a través de la difusión en red de una gran variedad de contenidos y producciones audiovisuales.

El CEMAV¹⁶⁹, Centro de Medios Audiovisuales de la UNED, ofrece una amplia gama de soportes y formatos audiovisuales para apoyar a docentes y alumnos en las prácticas educativas e investigadoras, accediendo a contenidos científicos, tecnológicos, culturales e institucionales.

De la misma manera, la plataforma virtual ofrece todos aquellos servicios de diseño y producción de contenidos audiovisuales para diversos canales de difusión como la *Radio* (Radio 3 Radio 5 etc.); *TV* (La 2 de TVE, Canal Internacional de TVE); UNED Editorial (autorías de DVD educativos, libros electrónicos...) y, por último, *Internet* (CanalUNED, TeleUNED, RTVE-UNED, Youtube-UNED, otros Web colaboradores).

¹⁶⁹ En 1974, se crea la *Dirección Técnica* de la UNED que asume la dirección conjunta de los correspondientes servicios, especialmente los medios audiovisuales y soportes de difusión utilizados en las actividades docentes. Esa *Dirección Técnica* se convirtió en Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales (CEMAV). Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,773691&_dad=portal&_schema=PORTAL

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Con el CanalUNED se "ha ideado y desarrollado una sencilla plataforma multimedia que gravita en torno al vídeo, y que va a permitir la transmisión en directo por la web de actos académicos importantes que la UNED organice, así como consultar en forma de vídeo bajo demanda su colección de videocasetes y la producción de la Televisión Educativa"¹⁷⁰.

Figura 1:

Plataforma virtual UNED¹⁷¹



¹⁷⁰ Calés, J.M. (2000). Un entorno multimedia para la difusión de la cultura y la Educación por internet: TeleUNED Y RadioUNED. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2629/1/02_02.pdf

¹⁷¹ Fuente: Canal UNED. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de <http://www.canal.uned.es/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Así es como la UNED ha optado por presentar los video-minutos de la propuesta "Un minuto por mis derechos", como un material accesible en plena convergencia digital. Estas producciones se presentan integradas en el CanalUNED de la propia UNED, ordenadas alfabéticamente y son puestas a disposición de cualquier público interesado en su variedad temática, sirviendo de modelo o punto de partida de otras nuevas iniciativas, prácticas y/o experiencias en diferentes contextos, dado su alto potencial y valor educocomunicativo.

Figura 2:

Lista alfabética de videos "Un minuto por mis derechos"



Teniendo en cuenta la organización de material audiovisual y contenidos ofrecidos en este espacio propio del Canal Uned, Prado Aragonés (2001) se refiere a los contenidos multimedia como integración de saberes. De este modo, "la información ofrecida de forma organizada y coherente puede convertirse en valiosos contenidos de aprendizaje"¹⁷². Es un nuevo concepto de acceso no

¹⁷² Prado Aragonés, J. (2001), op. cit., pp. 21-30.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lineal ni jerárquico, sino que opta por la flexibilidad. Una agrupación por orden alfabético permitirá al usuario localizar fácilmente lo que busca¹⁷³.

Así es como la educación debe de proyectarse en modelos o entornos educativos para la comunicación, donde se parta de una educación en medios, utilizando a estos medios como mediadores que pueden enriquecer cualquier programa educativo. Se trata de *Educación para/con los Medios de Comunicación*, conocer sus lenguajes, sus usos, sus finalidades, su utilidad, desde una práctica educativa que tome modelos pedagógicos abiertos y democráticos, donde la participación, el diálogo y la creatividad sean pilares fundamentales. De esta manera, los individuos deberán participar “de una forma más activa en sus interacciones con los medios dada la creciente influencia en la sociedad actual para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado”¹⁷⁴.

En definitiva, mediante nuestro estudio aplicado a los vídeos proporcionados desde la Universidad de Educación Nacional a Distancia (UNED), comprobaremos cómo las producciones son puestas al alcance de los usuarios (activos y participativos) aprovechando las posibilidades de estos medios en plena convergencia digital, favoreciendo su disposición inmediata para ser utilizados por parte de los interesados y facilitando posibles nuevas prácticas y experiencias innovadoras. Así, podemos afirmar que la convergencia (...) “representa un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer

¹⁷³ Palazón Mesenguer, A. (2001). Comunicación web: el valor de los contenidos de la Red. *Comunicar*, 9(17), 93-96.

¹⁷⁴ Aguaded, J.I. (2003). Educar en una sociedad audiovisual. En M.V. Aguilar Perera, M. V. y J.I. Farray Cuevas. (coords.). *Sociedad de la información y cultura mediática* (pp.45-64). A Coruña: Netbiblo.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

conexiones entre contenidos mediáticos dispersos (...)” (Jenkins, 2008, p. 15).

1.5. Justificación de la investigación

Mediante esta investigación pretendemos profundizar en cómo se desarrolla la capacidad de percepción y reinterpretación de mensajes audiovisuales en la infancia a través del proceso de creación y producción de videos, en contraposición a los niños que solo visionan pero no producen. Esta experiencia puede ofrecer una nueva perspectiva dentro del ámbito educomunicativo, permitiendo valorar el triple vínculo de relaciones establecidas en nuestra sociedad entre la Educación, Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como forma de alcanzar una alfabetización mediática¹⁷⁵.

En primer lugar, en esta investigación analizaremos algunos de los vídeos elaborados por la Fundación Kine, Cultural y Educativa, dentro del Proyecto “Un minuto por mis derechos”, que nos servirán para las posteriores fases dentro del trabajo de campo.

De esta manera, nos acercaremos a través de la percepción, interpretación y posterior re-interpretación del mensaje a los posibles valores y contravalores ligados a estos videos, que posteriormente pueden aparecer en cualquiera de sus producciones creativas.

Como ya se ha expuesto anteriormente, estableceremos comparaciones entre los niños que producen y los que no producen un video-minuto, atendiendo a los dos segmentos de edad de 7-9 y de 10-12 años. El niño de 7 a 12 años se encuentra en un momento

¹⁷⁵ Para acercarnos a este concepto, Buckingham (2005) considera que la alfabetización en medios se refiere “al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios (...), los medios enseñan ciertas formas de lenguaje y nosotros estamos en condiciones de estudiar y enseñar los lenguajes visuales y audiovisuales, de manera parecida a cómo lo hacemos con el lenguaje escrito” (p.71).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

evolutivo con unas particularidades que son determinantes para el desarrollo de cualquier ámbito de su personalidad. De acuerdo con la Teoría Cognitiva de Piaget (1969), gira en torno al periodo de las operaciones concretas.

Atendiendo a nuestra investigación en relación a los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales y en relación al modo en que son capaces de lograr una re-interpretación de los mensajes que reciben, en estas etapas evolutivas se encuentran justo en este momento de su desarrollo. Y como señalan Aparici y Davis (1992), será apropiado que mantengan contacto con todo tipo de imágenes y formas estéticas y culturales muy diversas, sino es así, podrán ir consolidando estereotipos de cualquier medio de comunicación, perdiendo la capacidad perceptiva. De lo contrario, en este estadio evolutivo, el niño tenderá al prejuicio que propicia el estereotipo televisivo y el de los demás medios de comunicación¹⁷⁶. Esta es la razón de motivarles hacia la creación de películas o vídeos y de diseñar mensajes acordes a lo que pretenden transmitir. De ahí, nuestra insistencia en el análisis del papel que los niños tienen en cuanto al proceso de creación de sus propias narraciones audiovisuales, que en posteriores capítulos trataremos con mayor detenimiento.

La experiencia del Proyecto "Un minuto por mis derechos" consta de un total de 362 vídeo-minutos, con una duración media de un minuto cada uno de ellos. Están producidos por niños, adolescentes y jóvenes de entre 12 y 21 años, todos ellos de distintas nacionalidades

¹⁷⁶ Aparici, R. y Davis, B. (1992). La educación en los medios de comunicación. En VVAA, *European conference about information technology in education: a critical insight*, (pp. 546-556). Barcelona: Congreso TIE.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de países latinoamericanos. Se trata de una experiencia en la que los manifestantes expresan sus ideas e ideales, partiendo de los derechos que cada ser humano debe tener desde su infancia.

Dado que la participación y el diálogo hacen de esta investigación la base fundamental de su desarrollo y por tanto de cualquier práctica educomunicativa, se parte de la producción de estos vídeo- minutos de la Fundación KINE como recursos educativos válidos, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en anteriores investigaciones¹⁷⁷. Estos vídeos han permitido a sus productores y creadores expresar un mensaje en formato audiovisual y difundirlo a un público diverso para alcanzar la construcción para/por la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En este sentido y dado que lo que pretendemos es potenciar que los seres humanos desde su infancia vayan adquiriendo progresivamente una conciencia crítica para dar respuesta y sentido a la realidad, se podría partir de que es necesario actuar sobre esa misma realidad, participando activamente en ella. Por ello y en palabras de Kaplún (1998):

Un recurso óptimo para generar una actitud crítica respecto a los medios de comunicación es hacer que los propios educandos lo practiquen y descubran así ellos mismos las operaciones manipuladoras habilitadas por las mediaciones comunicacionales (...) Los receptores se tornan más autónomos en la medida en que ellos mismos ejercen y practican el acto emisor (p. 221).

Con todo lo señalado, pretendemos, en esta investigación, delimitar cómo la infancia es capaz de expresar sus ideas y valoraciones sobre

¹⁷⁷ Laiglesia Maestre, L. (2012). Por un nuevo uso educomunicativo del video: Los EMIRECs audiovisuales en la propuesta "Un minuto por mis derechos" de la Fundación Kine-Argentina. Investigación realizada en el marco de TFM de la UNED, de carácter inédito.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

la realidad, a través del lenguaje audiovisual, mediante la creación de vídeos a partir de la visualización de la experiencia de la iniciativa KINE. Atenderemos a cómo es la re-interpretación de los mensajes que los niños hacen al visualizarlos y cómo, posteriormente, son capaces de llevar a la práctica una nueva experiencia de producción de narrativas audiovisuales, a través de una metodología activa basada en la participación, aprendizaje colectivo y enfoque lúdico, de tal modo que se consoliden como sujetos activos capaces de aportar juicios críticos acerca de su realidad.

De una manera más exhaustiva, trataremos de comprobar desde la fase del diseño creativo y de producción de nuevos contenidos audiovisuales, el verdadero papel que adquieren los niños y niñas como posibles *EMIsosres- RECeptores (EMIRECs)*¹⁷⁸, como comunicadores de ideas, opiniones y valores diversos, partiendo de las experiencias, intereses y motivaciones más cercanas a su realidad circundante.

¹⁷⁸ Tal y como recoge Aparici (1998) con respecto a este modelo de comunicación, el receptor deja de ser un espectador o un reproductor para convertirse en un productor, un emisor de mensajes. El modelo EMIREC se basa en un planteamiento horizontal y democrático de la comunicación, como ocurre en la vida cotidiana. En una relación comunicativa real, hay continua interacción entre receptores y emisores intercambiándose dinámicamente estos roles.

Aparici, R. (1998). El proceso de comunicación. Madrid: UNED. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/horizontal.htm>

1.6 Objetivos e Hipótesis

1.6.1. Objetivo general

Analizar cómo afecta la creación y producción de mensajes audiovisuales a la reinterpretación de los contenidos narrados por los niños y niñas, teniendo en cuenta las diferencias que se producen en función de la variable edad.

1.6.2. Objetivos específicos

1. Conocer cuál es el valor pedagógico que se hace del vídeo digital como Tecnología de la Información y Comunicación (TICs) en el ámbito de la Educomunicación, para promover posturas críticas y reflexivas y favorecer experiencias comunicativas de manera activa y participativa.
2. Analizar como los videos del Proyecto KINE son recursos que favorecen el pensamiento crítico y la capacidad creativa de los niños.
3. Comparar el grado de percepción/interpretación del mensaje audiovisual que los niños hacen del vídeo-minuto, según la variable edad, en función de los distintos segmentos de 7-9 y de 10-12 años.
4. Extraer posibles valores y contravalores que los niños pueden manifestar en relación con los contenidos audiovisuales visualizados y con respecto al mensaje que en la fase creativa exponen en sus producciones audiovisuales.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

5. Observar y comparar cómo los niños del grupo experimental, tanto de 7 a 9, como de 10 a 12 años, son capaces de realizar la pre-producción, producción y post-producción del proceso de creación audiovisual (lenguaje audiovisual).

6. Analizar de qué modo la experiencia de creación de un video favorece la adquisición de determinadas competencias y habilidades para la vida (comunicativas, sociales y emocionales).

7. Comprobar cómo la creación de vídeos potencia la capacidad crítica de los niños para transformar e interpretar la realidad dentro del rol que desempeñan como figuras de EMIRECs audiovisuales.

8. Detectar el grado de adquisición de competencia audiovisual que los niños productores adquieren desde el plano estético, lenguaje, tecnología, producción y programación de mensajes frente a los niños que no han sido creadores.

9. Comparar la visión que los niños tenían antes y después (pretest, postest) de todo el proceso realizado, atendiendo a las distintas variables analizadas.

10. Valorar desde el punto de vista pedagógico la posible introducción de una educación en materia de comunicación en el aula.

1.6.3 Hipótesis

1. Los vídeos de la Fundación KINE son recursos educativos, que pueden ser aprovechados y presentados para expresar y entender de manera crítica la realidad y favorecer la alfabetización mediática.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

2. El mensaje audiovisual de los vídeo-minutos está influido por el contexto socio-cultural en el que se realiza, puesto que haciendo uso de los medios audiovisuales y digitales como forma de expresión y comunicación nos ofrecen la visión de una realidad marcada por las características de un contexto determinado.

3. Los vídeos presentan unos contenidos donde se expresan ciertos valores sociales/culturales/morales de interés común que pueden permitir el acercamiento desde la acción educativa, hacia la expresión de nuevas visiones de/sobre la sociedad.

4. Los niños en el proceso de producción de un vídeo son capaces de plasmar los aspectos de la realidad que más les importan o les afectan a su vida diaria.

5. Mediante esta experiencia creativa, se pueden extraer posibles valores y contravalores que los niños expresan en sus creaciones en torno al mensaje audiovisual que pretenden transmitir.

6. Escribir un guion, producirlo y, posteriormente, editarlo favorece el desarrollo de destrezas y habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

7. Con el proceso creativo de un vídeo en sus distintas fases de producción, los niños se convierten en emisores y receptores (EMIRECs) de sus propias creaciones audiovisuales.

8. Los niños de mayor edad (10-12 años) poseen un mayor grado de percepción y sentido crítico del mensaje audiovisual de los vídeo-minutos, de tal forma que tienen una capacidad para reinterpretar y analizar el mensaje transmitido, su sentido y su significado.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

9. Los niños creadores han adquirido actitudes y posturas críticas frente a los aspectos que se vinculan con el sentido estético, conocimientos técnicos y habilidades tecnológicas, conocimiento del lenguaje audiovisual y aspectos relacionados con la programación de mensajes, que no han alcanzado los niños que no han sido creadores.

10. Introducir una educación en materia de comunicación en el aula y en la vida del centro educativo es una forma adecuada de favorecer el desarrollo global de toda la comunidad educativa.

1.7. Diseño de la investigación

Nuestra investigación se enmarca dentro de un diseño cuasiexperimental que, como apuntan Cook y Campbell, 1979 (citados en Corbetta, 2007): “son experimentos que tienen tratamiento, observaciones, postest y grupos experimentales (...) La comparación se basa en grupos no equivalentes que difieren entre sí, también por otras características, aparte de diferir en el tratamiento cuyos efectos se están estudiando” (p. 134).

Recordamos que vamos a aplicar dos variables, teniendo en cuenta la función que realizan en nuestro estudio: la variable independiente que es la edad de los niños (grupos de 7-19 y de 10-12 años) y la variable dependiente que es la producción o no de vídeos, en cada caso. Concretamente, el grupo de control está formado por niños que no van a producir un vídeo y, por el contrario, el grupo experimental estará formado por niños que tendrán la oportunidad de manifestar sus creaciones audiovisuales de forma lúdica y creativa.

Hay que situar esta investigación en un momento temporal determinado, dando lugar a un tipo de estrategia dentro de este modelo cuasiexperimental, dentro de un diseño transversal o transaccional. Es un diseño ideal para dar respuesta a nuestro principal objetivo de nuestra tesis. Con este enfoque “a individuos de distinta edad se les estudia en el mismo momento. Es decir, provienen de varias cohortes¹⁷⁹ (...) Al compararlos en diversos grupos de edad es posible detectar cambios relacionados con ella en el aspecto del desarrollo que interese” (Shaffer y Kipp, 2007, p. 29).

¹⁷⁹ Según el autor la *cohorte* hace referencia a un grupo de personas de la misma edad que viven acontecimientos históricos y ambientes culturales semejantes a lo largo de su desarrollo.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Este estudio es definido por dos fases de evaluación experimental: pretest y postest. Concretamente, se centra en comparar los dos grupos de control y de experimentación, antes y después de la fase de creación audiovisual. El fin último es analizar los posibles efectos que la variable relacionada con producir o no una creación audiovisual pudiera presentar entre ambos grupos.

La metodología más adecuada para nuestro estudio es de tipo cualitativo. Dentro de esta modalidad, se han organizado distintos grupos de discusión. Tal y como recoge Callejo Gallego (2002), el grupo de discusión:

Es considerado como el ámbito experimental óptimo para tal circulación de discursos, el moderador (...) es el que da paso a las intervenciones de unos y otros participantes. Pero, sobre todo, es el que da paso a unos temas y cierra el paso a otros, poco o nada relacionados con los objetivos de la investigación¹⁸⁰.

En este sentido y dentro del diseño cualitativo que queremos analizar, la *observación participante* es la técnica que dará respuesta a nuestro planteamiento. Como señalan Callejo y Viedma (2006):

En la observación participante el investigador baja al campo, se adentra en el contexto social, que quiere estudiar, vive como y con las personas objeto de estudio, comparte con ellas la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y esperanzas, sus concepciones del mundo y sus motivaciones al actuar, con el fin de

¹⁸⁰ Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión. El silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Publica*, 76(5), 409-422.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

desarrollar esa visión desde dentro, tan importante para la comprensión (p. 304).

El estudio se ha realizado en tres fases de intervención. Una primera fase de pretest dirigida a los cuatro grupos de discusión seleccionados. Una fase con carácter intermedio en la cual sólo los grupos experimentales participaron en la producción audiovisual. Una tercera y última fase postest dirigida a los cuatro grupos del principio, con la misma técnica de discusión que fue aplicada en la fase pretest. En línea con la técnica cualitativa seleccionada de grupos de discusión, de carácter abierto, flexible y participativo de todos sus miembros, hay que destacar que el investigador forma parte del grupo como moderador y motivador de la dinámica, captando el interés a través de los temas tratados y obteniendo las distintas visiones y puestas en común que los miembros del grupo tienen con respecto a los vídeos de la Fundación KINE que se han propuesto para visualizarlos. La intervención del investigador seguirá avanzando hacia las fases posteriores de producción y creación audiovisual que lleve a cabo el grupo experimental de niños seleccionados.

Con los discursos de cada grupo de discusión, se pretenden extraer los datos que permitan considerar la comparación del nivel de competencia audiovisual, las habilidades y destrezas adquiridas entre los grupos creadores y no creadores, así como las posibles variaciones y diferencias cognitivas, emocionales y sociales existentes en cuanto a la variable edad, tomada como referente entre los grupos.

1.7.1. Experiencia piloto

Podríamos habernos introducido en el terreno experimental que nos ocupa de forma directa, pero somos conscientes de que trabajar con niños de edades propias de la Segunda infancia presenta dificultades. Por esta razón, preferimos llevar a cabo una experiencia piloto, que nos permitiera aproximarnos a cómo acogían los niños cada una de las fases planificadas para el posterior desarrollo de las producciones audiovisuales. Delval (2001) aclara que es importante llevar a cabo lo que se denomina un estudio piloto. Se trata de “un estudio preliminar sobre un número reducido de sujetos, que nos va a permitir probar nuestro procedimiento de investigación antes de emprender el trabajo definitivo (...)” (p. 103). Como indica el autor, el objetivo es poner a prueba lo que se ha planificado y modificarlo, en caso de que sea necesario, para garantizar un desarrollo óptimo de la experiencia definitiva del trabajo de campo de la investigación posterior.

1.7.1.1. Cuestionario

Marta Lazo (2008) propone una guía pedagógica para que el niño se desarrolle como ser crítico y proactivo ante la televisión. Y constata que la primera fase es la de *diagnóstico* partiendo del conocimiento y de cuáles son los hábitos de consumo en torno al horario, preferencias, gustos, etc.¹⁸¹. Considerando las aportaciones de la autora, hemos realizado un cuestionario¹⁸², para conseguir definir los perfiles de los niños, con el fin de seleccionar la muestra para el posterior trabajo de campo. Cabe destacar que esta técnica no es representativa del universo poblacional que analizamos, pero sí nos

¹⁸¹ Marta Lazo, C. (2008). Televisión. *Guía SARES Multimedia*, 1(4), 27-38.

¹⁸² Véase el Anexo II referente al cuestionario realizado para la experiencia piloto.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

sirve para definir el planteamiento inicial de nuestra investigación y observar tendencias relativas a los consumos y usos televisivos por parte del público analizado.

1.7.1.2. Selección de muestra de niños

La muestra seleccionada, que forma parte del objeto de estudio de la presente investigación, corresponde al segmento infantil de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. La muestra se integra dentro del tipo “no probabilístico” (Corbetta, 2007, p. 287). De acuerdo a este diseño, se ha dividido la muestra en dos grupos claramente definidos. El grupo de control y el grupo experimental que, a su vez han sido estructurados en varios subgrupos, dando respuesta a la variable independiente, edad, y a la variable dependiente, producir o no un video.

Tabla 3:

Muestra de grupos y variables correspondientes:

MUESTRA NO PROBABILÍSTICA			
GRUPOS	VARIABLES		
	EDAD		PRODUCEN VIDEO
Experimental “E”	7-9	E.1	
	9-12	E.2	
Control “C”	EDAD		NO PRODUCEN VIDEO
	7-9	C.1	
	9-12	C.2	

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En la presente investigación, hemos justificado el porqué de la selección de los sujetos de acuerdo al rango de edades que presenta nuestro estudio¹⁸³ Si lo que pretendemos es comprobar cuál es el grado de evolución entre las distintas etapas evolutivas y establecer sus comparaciones pertinentes “resulta conveniente tomar sujetos de edades consecutivas para poder observar esa evolución” (Delval, 2001, p. 107).

El número de sujetos que van a formar parte de la experiencia piloto tendrá como mínimo seis participantes por cada grupo de edad. En la experiencia piloto hemos tenido en cuenta estas consideraciones iniciales.

Tabla 4:

Muestra de participantes de la experiencia piloto:

GRUPO 7 a 9 Años			
Nombre	Edad	Centro escolar	Grupo
Lidia	7	CEIP Carlos III	Control C.1
Lucía	8	Colegio Literattor	
Adrián	9	Salesianos Loyola	
J. Manuel	9	CEIP Carlos III	Experimental E.1
Arancha	7	CEIP Carlos III	
María	8	CEIP San Fernando	
Emma	8	Colegio Literattor	

¹⁸³ Recordemos etapas de desarrollo evolutivo de Piaget.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

GRUPO 10 a 12 Años			
Nombre	Edad	Centro escolar	Grupo
Carmen	12	IES Doménico Escarlati	Control C.2
Álvaro	12	Salesianos Loyola	
Javier	12	Sagrada Familia	
Lucia	11	San Pascual	Experimental E.2
Enrique	12	Sagrada Familia	
María	12	IES Doménico Escarlati	

Se observa una división de los grupos atendiendo a la variable edad, ya que es un aspecto nuclear en la investigación de cara al análisis de los resultados que permitan validar las hipótesis iniciales. En primer lugar, aunque la edad de los niños que pertenecen a la segunda infancia se presente como un bloque unitario, las diferencias en cualquier ámbito de su personalidad son evidentes y muy marcadas lo que dará lugar a que el niño de una u otra franja de edad, esté o no capacitado para llevar a cabo algunas fases de la propuesta del trabajo de campo que les vamos a proponer.

1.7.1.3. Selección de vídeos del Proyecto KINE

El paso siguiente nos lleva a elegir que vídeos van a ser los que se expongan a los niños que forman parte de la experiencia piloto. La selección de los vídeos da respuesta a los datos extraídos del cuestionario presentado. Hemos partido de algunos de los criterios de evaluación de vídeos que a modo de síntesis proponen los autores Colom, Sureda y Salinas (1988) en su esquema:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Tabla 5:

Síntesis de los criterios de evaluación de vídeos educativos¹⁸⁴

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
DATOS GENERALES	-Título -Autor/es -Producción, año, lugar -Nacionalidad -Duración
CONTENIDO	-Calidad científica -Presentación del contenido -Ritmo de la presentación -Adecuado a los objetivos
AUDIENCIA	-Adaptado a la población a quien se dirige -Se adecua a la percepción de los niños
ASPECTOS DIDÁCTICOS	-Los elementos se dan encadenados -Fomenta cuestiones, actividades -Presenta elementos motivantes -El mensaje es adecuado al contenido
CALIDAD TÉCNICA	-La duración es adecuada -La imagen es adecuada, de calidad -La banda sonora es de calidad -La música , el sonido, los comentarios se entienden

El número de vídeos no debe ser elevado. Creemos que cinco vídeos será una cifra adecuada en relación a la duración de cada uno de ellos

¹⁸⁴ Fuente: Colom, Sureda y Salinas (1988), op. cit., p. 119.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

y en función de la edad de los niños. La mayor parte de los vídeos seleccionados muestran distintas técnicas de animación combinadas con sonidos y relatos, lo que garantizará una mayor motivación por parte de los niños de 7 a 9 años. La temática es variada, optando por hacerles apreciar los valores y contravalores que aparecen y su posterior interpretación de una forma lúdica y divertida, partiendo de contenidos cercanos a su experiencia diaria. Así, lo reflejan Flavell y sus colaboradores (1970) en el estudio realizado a niños de 5, 7 y 9 años con respecto al rendimiento en actividades de memoria. Los resultados mostraron cómo los niños mayores eran capaces de retener en mayor medida los contenidos y situaciones de experiencias que los niños de menor edad, aunque con posibles limitaciones. Tal y como reflejan las observaciones de Palacios, Marchesi y Coll (1990, p. 247), en trabajos posteriores, se observó cómo los más pequeños obtenían mejores resultados si las situaciones propuestas eran próximas a sus vivencias¹⁸⁵.

Tabla 6:

Propuesta definitiva de vídeos "Un minuto por mis derechos". Grupo 7-9 años.

GRUPO 7 A 9 AÑOS		
VIDEO	GÉNERO	TEMÁTICA
Familia	Animación	La familia
Agua	Video-clip	Educación para la salud
Los animales	Animación	Educación ambiental

¹⁸⁵ Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Un pato	Ficción	Educación para la paz
Lápices	Animación	Igualdad
Un día por los derechos	Documental	Derechos del niño

Dadas las características de los niños de 9 a 12 años, hemos seleccionado vídeos de animación, vídeo-clip, ficción y documental para garantizar que la visualización se adecue a sus intereses y motivaciones. La temática de cada uno de ellos gira en torno a sus experiencias cotidianas y cercanas, comenzando por contenidos próximos, como son la familia, los medios de comunicación, los derechos sociales y llegando a temas más abstractos, como son los sueños y los deseos personales.

Tabla 7:

Propuesta definitiva de vídeos "Un minuto por mis derechos". Grupo 10-12 años.

GRUPO 10 a 12 AÑOS		
VIDEO	GÉNERO	TEMA
Familia	Animación	La familia
Agua	Video-clip	Educación para la salud
Comedor nº 633	Documental	Educación en alimentación
La incomunicación en la era de la comunicación	Ficción	Medios de comunicación y sociedad
Poema audiovisual	Ficción	Derechos del niño
La reportera	Ficción	Educación sexual

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Mi deseo	Documental	Identidad
----------	------------	-----------

1.7.1.4. Grupo de discusión. Fases

Las fases se han organizado atendiendo a las propuestas de diversos autores de interés. Por un lado, Ferrés (1994) es quien propone unas fases para trabajar con los niños la visualización de los videos (p. 103-115). Por otro lado, hemos atendido las pautas que Pozo Llorente y Rodríguez Sabiote (2003)¹⁸⁶ proponen. Como respuesta a estas consideraciones iniciales, hemos planificado la siguiente actuación:

I. PLANIFICACIÓN PREVIA O PREPARACIÓN

Partimos de una serie de criterios que servirán como punto de inicio y de una adecuada organización, que facilitará la experiencia al conjunto de participantes. Cabe destacar que no existen una serie de criterios rígidos ni únicos para tal efecto, simplemente los adaptaremos a las distintas opciones de las que disponemos.

Tabla 8:

Criterios de correcta organización de las fases de trabajo de campo¹⁸⁷

CRITERIOS	GRUPOS	
	GRUPO 7-9	GRUPO 10-12
Espacio	Clima cómodo, seguro y cercano. Nuestras dependencias. Es un espacio amplio, dividido	

¹⁸⁶ Pozo Llorente, T. y Rodríguez Sabiote, C. (2003). El grupo de discusión como estrategia para la evaluación de la realidad educativa multicultural. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/13.%20T.pdf

¹⁸⁷ Fuente: Ferrés (1994); Pozo Llorente y Rodríguez Sabiote (2003).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

	en dos salas. Una para la visualización de los vídeos y grupo de discusión con sillas dispuestas de modo circular y otra para las actividades finales.	
Duración	Dos horas y media	Dos horas
Fecha	21/09/2013	14/09/2013
Materiales	Grabadora de voz, acceso a Internet, contenidos audiovisuales, material para actividades posteriores: papel, pinturas.	
Aspectos formales	Volumen, distancia, angulación, iluminación, orientación.	

II. VISUALIZACIÓN O DESARROLLO

No se han anticipado los contenidos y se proporcionan unas normas comunes y generales para todos los integrantes. Algunas de las más destacadas son las siguientes: respetar el turno de palabra, las ideas que surjan serán válidas, se valorará la puesta en común, entre otras.

En esta fase, encontramos una **etapa inicial** en la que ha tenido lugar la presentación de cada uno de los componentes del grupo mediante una sencilla dinámica de grupo para que el acercamiento sea una experiencia más cercana y lúdica. La dinámica de grupo se denomina "Me pica" y presenta la siguiente planificación metodológica:

Tabla 9:

Propuesta de dinámica de grupo.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Objetivos	Iniciar un primer acercamiento y aprenderse los nombres de todo el grupo.
Destinatarios	Niños en edad de Segunda infancia
Contenidos	Nombres de los miembros.
Desarrollo	El grupo se coloca en círculo y comienza el dinamizador diciendo "me llamo... y me pica... (Parte del cuerpo)" el que le sigue diría "se llama... y le pica... Yo me llamo...y me pica..." así sucesivamente, acordándose de cada nombre y cada parte que le picaba.

Tras el visionado grabamos en audio y observamos las actitudes de los niños, es la denominada **etapa intermedia** en la que ha tenido lugar el desarrollo del grupo de discusión con las intervenciones de los niños de manera espontánea.

Volvemos a retomar las fases pedagógicas que Marta Lazo (2008) propone y nos encontramos con lo que la autora denomina *Fase analítica*, que sirve de punto de partida para motivar el proceso de aprendizaje, lo que les llevará a cuestionar los mensajes que reciben de lo que visualizan¹⁸⁸.

Por último, **la etapa final**. El moderador aporta una especie de resumen con las ideas y propuestas sobre las distintas temáticas de los vídeos, con el fin de plantear una serie de cuestiones que capten su interés, que destaquen aquellos aspectos que les hayan llamado la atención, personajes, escenas, roles; provocar que los niños

¹⁸⁸ Marta Lazo, C. (2008). Televisión. *Guía SARES Multimedia*, 1(4), 27-38.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

reflexionen acerca de hipótesis del tipo: qué pasaría si... se hiciera un vídeo, etc.

Se ha llevado también a cabo otra propuesta de actividades a modo de síntesis final, donde los niños plasman sus aportaciones y creaciones de una manera muy sencilla. En el siguiente cuadro, quedan reflejadas las actividades.

Tabla 10:

Propuesta de actividades de participantes de experiencia piloto

EDAD	GRUPO	MIEMBROS	ACTIVIDAD
7 a 9	Control A1	3	Dibujo individual
	Experimentación A2	3	Elaborar un guion grupal
10 a 12	Control B1	3	Escrito individual
	Experimentación B2	4	Elaborar un guion grupal

III. FASE CONCLUSIVA Y ANALÍTICA

En esta fase, se realiza un análisis de la información recogida tras la puesta en marcha de los grupos de discusión. Mediante las notas de campo realizadas y la transcripción de los discursos grabados en audio¹⁸⁹, se han analizado los siguientes aspectos: los gustos y preferencias personales, sus opiniones en cuanto a los valores, contravalores y estereotipos y, finalmente, la validez que le dan a

¹⁸⁹ Véase en el Anexo III, la propuesta de transcripciones de los grupos de discusión de la experiencia piloto.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

esta experiencia educomunicativa, para posteriormente seleccionar los vídeos más acordes para llevar a cabo la experiencia final. En los siguientes extractos de conversaciones originadas tras la visualización, podemos observarlo:

Tabla 11:

Análisis de resultados cualitativos. Experiencia piloto.

1. Gustos y preferencias

Grupo A: 7-9 años	Grupo B 10-12 años
¿Qué os han parecido en general estos vídeos?	¿Qué vídeo os ha llamado más la atención?
Li: A mí me ha gustado más el del agua, porque es muy gracioso	A: La familia E: El vídeo de la reportera (...)
L: A mí el de los lápices	A mí me ha hecho gracia que una niña vaya preguntando cuando nos tienen que hablar de la sexualidad (risas)
Ad: El del pato. Porque no hay que pelarse	J: Me ha gustado el de los lápices, pero me ha llamado la atención el último por la manera de expresarlo.
JM: El de los derechos, porque la verdad que me da bastante pena ver que alguien no tiene derecho a no tener un hogar	¿Qué os gustaría expresar, qué tema elegiríais?
E: El de los animales, porque no pueden estar todo el rato en un sitio	M: Algo gracioso, si no existiera esto que nos has enseñado, no se me hubiera ocurrido un vídeo de cosas que le suceden a la
¿Qué es lo que, por ejemplo, a vosotros os gustaría expresar a otros niños?	

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Li: El tema del amor	gente
L: Pues de la familia	C: Yo creo que del medio
E: De la amistad	ambiente (...)

Hemos seleccionado vídeos con una variedad de formatos y géneros para lograr una mayor atención y motivación entre los participantes. Estos aspectos quedan reflejados en las siguientes conversaciones:

VÍDEOS	
Animales	<p>¿Os acordáis del vídeo de los animales?, ¿cómo estaba hecho el vídeo?</p> <p>Todos: Con plastilina</p> <p>Li: y como se puede mover</p> <p>Li: ¿pero se mueven con la mano?</p> <p>Estos son vídeos y los han hecho con técnicas de animación ¿Lo conocéis?</p> <p>Todos: No</p>
Un pato	<p>¿Qué cosas podemos hacer con Las manos?</p> <p>Li: La palomita de la paz...</p> <p>L: Podemos hacer formas</p> <p>M: Cuando está oscuro, pues con la linterna podemos hacer cosas</p> <p>JM: Animales</p>

2. Valores, contravalores y estereotipos

Hemos extraído extractos de conversaciones donde los niños participantes han manifestado una variedad de percepciones ligadas a estereotipos, valores y contravalores sociales:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Grupo A de 7-9 años	
Familia	JM: Familias que están en crisis, que necesitan ayuda (...)
Agua	E: Se pelean por el agua A: porque no tienen agua M: Porque son pobres (...) JM: No tienen dinero pa pagar los juguetes y juegan con el agua E: Claro, su juguete es el agua
Animales	E: Que todas las personas tienen que estar con sus familias
Los patos	M: Que... que no nos tenemos que pelear con los amigos
Lápices	JM: Pues que... que compartiendo siempre se hacen cosas mejores. Haciendo trabajos en grupo.
Un día por los derechos	JM: y los niños que han hecho este vídeo, están pensando en los derechos que tiene cada uno (...) Li: ¡Ay! Me da un poco de pena, ¡por que están en la calle! JM: Porque hay gente que está en la calle, que no tienen casa. M: Y también buscan a veces por la basura

Grupo B de 10-12 años	
Familia	E: A mí, me ha parecido que por los motivos de la crisis económica la familia también estaba en crisis y por eso se va separando poco a poco J: Sacar las cosas buenas para intentar evitar

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

	una crisis familiar
Agua	<p>Todos: Si</p> <p>M: no sé qué decirte, me parece triste, no es que no me guste, sino que no es bonito, no sé...</p> <p>¿No te gusta ver esa realidad no?</p> <p>M: Es tristeza, sí...</p>
Comedor Nº 633	<p>E: Si, la desnutrición infantil (...)</p> <p>A: Si, que no era por ejemplo las cucharas estas... sino que eran cucharas de madera. Porque estamos acostumbrados a un lujo por así decirlo que otras personas no lo tienen</p>
Lápices	M: Pues que se discrimina a la gente por no ser de la misma raza o yo que se cualquier cosas
La reportera	<p>¿Es como un tema tabú para los papás?</p> <p>E: Si, para los papás sí.</p> <p>C: Es como que ellos lo evitan, saben que tienen que hacerlo, pero nosotros también lo evitamos de alguna manera, es como..."ya lo sabemos y no hace falta que nos des explicaciones", pero aún así lo tienes que hablar (...).</p> <p>E: Pienso que a esta edad no nos hace falta, para alguna que sea un poco más... "así" y que empiece haciendo esas cosas a esta edad y a lo mejor lo necesite... Pero creo que a nuestra edad todavía no es el momento.</p> <p>C: Es que la gente que te pone el vídeo, no sabe quién es así y quien no lo es, lo hace por general</p>
Poema audiovisual	A: Yo creo que no es que le quiten todo al niño, pero representa que no todos tienen los mismos derechos que tú (...).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

	C: Yo creo que es una metáfora.
A: Yo creo que todos los vídeos eran como así decirlo... una especie de lección para que nosotros recapacitemos y que veamos que otras personas no tienen lo que tú o no pueden tenerlo (...)	
A: Valorar lo que tenemos	

3. Valoración de la experiencia educomunicativa a través del uso de la cámara

Grupo A 7-9 años	Grupo B 10-12 años
<p>¿Qué os parece ese trabajo? JM: Mucho trabajo. ¿Y vosotros podríais hacerlo? Li: yo sí, pero es que como no tengo niños (risas). JM: Yo creo que no, porque luego lo de la animación, lo de la plastilina también hecha y luego todo montado para hacerlo en un solo día... ¿Os gustaría hacer un taller de vídeo? Todos: Sí. Li: ¿Podemos hacerlo?, la plastilina.</p>	<p>A: En un minuto das una lección A: Yo si lo veo fácil, con un poco de coordinación. ¿Coordinación? Explícate. A: Por ejemplo si... no se me ocurre nada ahora mismo, pero con un poquito de una pequeña parte de todos, pues podemos hacer algo que esté bien. ¿Hablas de aprendizaje colaborativo? A: Eso es, un granito de todos.</p>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1.7.1.5. Propuesta definitiva

Las anteriores aportaciones nos permiten valorar que la experiencia ha sido, en general, una práctica muy constructiva y nos ha permitido seleccionar los vídeos aptos para la propuesta definitiva¹⁹⁰.

Tabla 12:

Propuesta definitiva de la muestra de vídeos.

Grupo A 7-9 años	Grupo B 10-12 años
1. Familia	1. Familia
2. Los animales	2. Agua
3. Un pato	3. Comedor nº 633
4. Lápices	4. Poema audiovisual
5. Poema audiovisual	5. La reportera

1.7.2. Herramientas de la investigación

1.7.2.1. Selección de vídeos del Proyecto KINE

Los vídeos seleccionados para la visualización en los grupos de discusión de las diversas edades parten del análisis de los resultados obtenidos en la experiencia piloto, definida y justificada en el anterior apartado del presente trabajo, siendo la propuesta definitiva la que mejor se adapta a las necesidades de las edades de los miembros integrantes.

¹⁹⁰ Véase Anexo IV Las fichas técnicas de los videos del proyecto “ Un minuto por mis derechos”.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1.7.2.2. Selección de la muestra de niños

Para determinar la muestra de los niños que formarán parte de la experiencia y dadas las variables de nuestra investigación, el contexto¹⁹¹ fue determinante para su selección. El contexto escolar fue la opción más adecuada, teniendo en cuenta la temporalización planificada de las sesiones de trabajo. El Colegio Público “Santísimo. Cristo de la Luz” en la población de San Martín de Montalbán de la provincia de Toledo, fue el lugar seleccionado para seleccionar los grupos de discusión, atendiendo a las variables de la investigación. Los grupos son los que, a continuación, se muestran en la tabla:

Tabla 13:

Clasificación de la muestra de grupos seleccionados

EDAD	GRUPO	MIEMBROS	CURSO
7 a 9	Control C1	5	3º primaria
	Experimental E1	5	2º y 3º primaria
10 a 12	Control C2	5	5º y 6º primaria
	Experimental E2	5	5º y 6º primaria

1.7.2.3. Grupos de discusión

En esta parte de la experiencia en la que los grupos están formados, hemos propuesto tres etapas bien diferenciadas. En cada una de

¹⁹¹ Véase el Anexo V, donde se reflejan las características del contexto en el que transcurre la propia investigación: Colegio Público “Santísimo Cristo de la Luz”

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

ellas, contemplaremos las características y prácticas que las determinan de una forma sintetizada. Para lograr una buena coordinación con cada uno de los grupos de discusión ha sido necesario marcar un ritmo de trabajo diario con los contenidos que en cada sesión se han abordado. A continuación, se presenta el cronograma de trabajo que se ha mantenido durante estos meses.

En una primera parte, aparece un calendario semanal que da respuesta a las sesiones de los niños mayores (10-12 años) del grupo de control y experimental, para posteriormente reflejar el calendario que se corresponde con los niños de menor edad (7-9 años). En ambos grupos de edad, aparecen reflejadas la fase de pretest, la etapa del proceso de producción y creación y la última fase postest, en las que cada grupo ha participado, en cada caso.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1.7.2.3.1. Cronograma del trabajo de campo

GRUPOS 10-12 AÑOS. ENERO, 2014							
LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES	
DÍA 8	C	DÍA 9	C				
PRETEST Presentación. Visualización de vídeos		PRETEST Visualización de vídeos. Actividad final		NO SESIÓN		NO SESIÓN	
DÍA 13	E	DÍA 14	E	DÍA 17	E	DÍA 20	E
PRETEST Presentación. Visualización de vídeos		PRETEST Visualización de vídeos		Tutorial de lenguaje audiovisual Material: Cámara de vídeos y cámara fotográfica. Manipulación de material		<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y guion técnico	
DÍA 21	E	DÍA 22	E	DÍA 23	E	DÍA 27	E
<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y guion técnico		<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y guion técnico		<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y técnico. Selección de escenarios y técnicas de animación		<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y técnico. Construcción de escenarios con técnicas de reciclaje	

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

DÍA 28	E	DÍA 29	E	DÍA 30			
<u>Preproducción</u> Construcción de Guion literario y guion técnico Construcción de escenarios con técnicas de reciclaje. Fotos piloto		<u>Preproducción</u> Construcción de Guion literario y guion técnico Construcción de escenarios con técnicas de reciclaje. Fotos piloto		<u>Producción</u> Captura de imágenes playmobils.		NO SESIÓN	
FEBRERO							
DÍA 3	E	DÍA 4	E	DÍA 5	E	DÍA 6	E
<u>Producción</u> Stop motions. Captura de imágenes Playmobils. Grabación segunda parte de la producción: Entrevistas y reportaje		<u>Producción</u> Grabación segunda parte de la producción: Entrevistas y reportaje		<u>Producción</u> Grabación segunda parte de la producción: Entrevistas y reportaje		<u>Producción</u> Grabación segunda parte de la producción: Entrevistas y reportaje	
DÍA 7	E	DÍA 10	E	DÍA 11	E	DÍA 17	E
<u>Producción</u> Grabación segunda parte de la producción: Entrevistas y reportaje		<u>Edición</u> Montaje de imágenes Programa <i>Movie Marker</i>		<u>Edición</u> Montaje de imágenes Programa <i>Movie Marker</i>		<u>Edición</u> Montaje de imágenes Programa <i>Movie Marker</i>	
DÍA 18	E	DÍA 19	E	DÍA 26	E		

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

<u>Edición</u> Montaje de imágenes Programa <i>Movie Maker</i> .	<u>Edición</u> Montaje de imágenes Programa <i>Movie Maker</i> .	POSTEST Visualización y valoración grupal	NO SESIÓN
MARZO		ABRIL	
DÍA 14	C	DÍA 1	E
POSTEST Visualización y Valoración grupal.		POSTEST Visualización y Valoración grupal.	

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

GRUPOS 7-9 AÑOS. Febrero 2014							
LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES	
DÍA 10	C	DÍA 11	C				
PRETEST Presentación. Visualización de vídeos		PRETEST Visualización de vídeos		NO SESIÓN		NO SESIÓN	
DÍA 18	E	DÍA 19	E	DÍA 20	E	DÍA 21	E
PRETEST Presentación. Visualización de vídeos		PRETEST Visualización de vídeos		Tutorial de lenguaje audiovisual Material: Cámara de video y cámara fotográfica Manipulación de material		<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario	
DÍA 25	E						
<u>Preproducción</u> Construcción de guion literario y guion técnico.							
MARZO							

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

DÍA 5	E	DÍA 6	E	DÍA 10	E	DÍA 11	E
<u>Preproducción</u> Construcción de guión literario y guion técnico		<u>Preproducción</u> Construcción de guión literario y guion técnico. Selección de escenarios, decoraciones, disfraces.		<u>Preproducción</u> Construcción de guión literario y guion técnico. Selección de escenarios, decoraciones, disfraces.		<u>Preproducción</u> Construcción de guión literario y guion técnico. Selección de escenarios, decoraciones, disfraces.	
DÍA 16	E	DÍA 18	E	DÍA 19	E	DÍA 21	E
<u>Preproducción</u> Ensayo		<u>Preproducción</u> Ensayo		<u>Preproducción</u> Ensayo		<u>Preproducción</u> Ensayo	
DÍA 24	E	DÍA 25	E	DÍA 28	E	DÍA 31	E
<u>Preproducción</u> Ensayo y grabación		<u>Producción</u> Grabación		<u>Montaje</u>		<u>Montaje</u>	
ABRIL							
DÍA 9	C	DÍA 3	E	DÍA 10	E		
POSTEST Visualización y Valoración grupal		POSTEST Visualización y Valoración grupal		<u>Exhibición</u> Grupo de discusión con docentes			

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1.7.2.3.2. Etapa previa a la fase de producción. Fase de pretest

La fase pretest se trata de una etapa inicial de la investigación en el trabajo de campo, tal es su importancia que es conveniente precisar cada uno de los componentes iniciales que la determinan ya que lograr una correcta planificación de la misma, permitirá conseguir un correcto seguimiento de las etapas que las preceden. Para ello hemos considerado las mismas aportaciones y pautas de seguimiento que tomamos inicialmente como base de referencia en la consecución y puesta en práctica de la experiencia piloto de la presente tesis, siguiendo las pautas que tanto la figura de Ferrés (1994) y las autoras Pozo Llorente y Rodríguez Sabiote (2003)¹⁹² mantienen como propuesta de trabajo y que desde aquí la hemos reflejado como opción que se adecúa a nuestro contexto:

I. PLANIFICACIÓN PREVIA O PREPARACIÓN

Como punto de partida partimos de una serie de criterios a tener en cuenta que favorecerán la consecución de una correcta organización en torno a la experiencia y al conjunto de participantes que la integran. Cabe destacar que la planificación que a continuación se presenta no parte de criterios rígidos y únicos. Simplemente se han tomado como alternativa válida para tal afecto con el fin de adaptarlos a las necesidades de los componentes de la investigación y garantizar una respuesta óptima. A continuación se presentan la organización de los distintos grupos de discusión, sean de control o experimentales acordes a los criterios de previa planificación.

¹⁹² Recordar las fases puestas en práctica en la experiencia piloto de la presente tesis doctoral

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Tabla 14:

Criterios de correcta organización de las fases de trabajo de campo

CRITERIOS	GRUPOS	
	GRUPO 7-9	GRUPO 10-12
ESPACIO	Aula de infantil y biblioteca de centro	
DURACIÓN	40 minutos/sesión	
FECHA	Febrero, Marzo	Enero
MATERIALES	Ordenador y grabadora audio	
ASPECTOS FORMALES	Visualización, contacto físico etc.	

II. VISUALIZACIÓN O DESARROLLO

En esta fase, encontramos una **etapa inicial** en la que ha tenido lugar la presentación de cada uno de los componentes del grupo y del propio investigador. Una técnica sencilla de acercamiento al grupo para que los niños se conozcan entre ellos, con el fin de que el ambiente se convierta en un entorno próximo y cercano a los niños.

Simultáneamente a la visualización de los vídeos del proyecto “Un minuto por mis derechos”, grabamos en audio las conversaciones quedando registradas para su posterior análisis, estando atentos a las actitudes y pautas de comportamiento que los niños realizan, de manera espontánea, como respuesta a la experiencia que están viviendo. Así es como nos adentramos en la denominada **etapa intermedia**. En esta etapa, ha tenido lugar el desarrollo grupal de la discusión con intervenciones de los propios niños, de una forma dinámica y espontánea.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por último, entramos en la **etapa final**. Cabe destacar que el investigador retoma, a modo de resumen, las ideas y propuestas que sobre los distintos contenidos audiovisuales han aparecido, de tal manera que incentive la iniciativa de los niños para reflexionar en torno a la formulación de unas cuestiones finales referentes a la discusión surgida entre los niños. Cuestiones del siguiente tipo: ¿Qué os ha parecido?, ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención?; ¿Qué reacciones han provocado los personajes, las situaciones?; ¿Qué video os ha parecido más interesante?, ¿Qué os parece el trabajo de los chicos?; ¿Seríais capaces de hacerlo vosotros?; ¿Os gustaría hacer un taller de vídeo?; ¿Qué os gustaría expresar?

Como propuesta definitiva de esta etapa, se propone una actividad para los dos grupos de control. La actividad consiste en elaborar una especie de historia o narración en la que los niños plasmen algo que deseen expresar a los demás. Por otro lado, los grupos de discusión de carácter experimental pasan a posteriori a la realización del taller grupal, para llevar a cabo la producción y creación audiovisual en sus distintas fases. A continuación, se refleja una tabla con las actividades que cada grupo de discusión en cuestión pasa a realizar.

Tabla 15:

Actividades definitivas de grupos de discusión

EDAD	GRUPO	ACTIVIDAD
7 a 9	Control C1	Dibujo individual
	Experimentación E1	Fase de producción
10 a 12	Control C2	Escrito individual

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

	Experimentación E2	Fase de producción
--	--------------------	--------------------

III. CONCLUSIVA/ ANALÍTICA

En esta fase, se realiza un análisis de la información recogida tras la puesta en marcha de los grupos de discusión. Mediante las notas de campo realizadas y la transcripción de las conversaciones, se han analizado los siguientes aspectos:

1.7.2.4.3. Etapa de producción

La etapa de producción se trata de un momento en el proceso en el que sólo participa el grupo experimental, de cada grupo de edad: los niños entre 7 y 9 años y entre 10 y 12 años (E1 y E2 respectivamente), los cuales formarán parte de la experiencia de creación y producción de un video.

Marta Lazo (2008) señala que esta etapa de *Fase creativa*, consistente en "aprender a hacer", se caracteriza porque los niños pueden elaborar un espacio audiovisual, en línea con todas las etapas del proceso de producción audiovisual¹⁹³.

La planificación general que se presenta a continuación se basa en los trabajos previos realizados por Galán Fajardo (2006)¹⁹⁴; Martínez-Salanova Sánchez (2002)¹⁹⁵ y Ferrés (2004):

¹⁹³ Marta Lazo, C. (2008). Televisión. *Guía SARES Multimedia*, 1(4), 27-38.

¹⁹⁴ Galán Fajardo, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *ECO-PÓS*, 9 (1), 58-81.

¹⁹⁵ Martínez-Salanova Sánchez, E. (1992). *Aprender con el cine. Aprender de una película*. Huelva: Grupo Comunicar.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Tabla 16:

Planificación general de las fases de producción.

	Grupo E1, 7-9 años	Grupo E2, 10-12 años
Presentación	<p>-Presentación de material: Cámara de vídeo, fotográfica, trípode y teléfono móvil.</p> <p>-Tutorial de lenguaje audiovisual y prácticas de uso con las cámaras (zoom, plano, iluminación, angulación, movimientos).</p>	<p>-Presentación de un vídeo motivador de elaboración de películas (Linterna mágica).</p> <p>-Presentación de material: Cámara de vídeo y fotográfica, trípode y teléfono móvil.</p> <p>-Tutorial de lenguaje audiovisual y prácticas de uso con las cámaras (zoom, plano, iluminación, angulación, movimientos).</p>
Pre-producción y guiones	Creación del guion literario y del guion técnico.	Creación del guion literario y del guion técnico.
Producción o grabación	Grabación a tiempo real.	<p>Dividido en escenas, secuencias en distintos tiempos de grabación.</p> <p>-Primera parte: Técnica de animación Stop motions con figuras <i>Playmobil</i>.</p>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

		-Segunda parte con entrevistas a tiempo real.
Post-producción o editaje	Con el programa de navegador <i>Movie Maker</i> .	Con el programa de navegador <i>Movie Maker</i> .

1.7.2.4.4. Etapa posterior a la fase de producción.
Fase de postest

Una vez que el proceso de producción y creación ha finalizado para los grupos experimentales, se inicia la última fase postest. Se trata de una fase final en la que van a participar todos los grupos de discusión que desde el principio han formado parte de la experiencia. Los grupos de control y experimentales, de ambos segmentos de edad, vuelven a participar en distintas sesiones de trabajo para volver a visualizar y, posteriormente, interpretar los mensajes audiovisuales de los vídeos que ya han visualizado en anterior fase pretest.

Las discusiones que surgen de cada grupo de control y experimental son grabadas en vídeo, de tal forma que permitan apreciar aspectos que de cualquier otra manera sería imposible precisar. Los gestos y movimientos son elementos de comunicación no verbal que nos acercan al mundo interior de las personas. Las conversaciones grabadas en audio permiten plasmar las transcripciones pertinentes, con el fin de lograr una mayor organización de los discursos originales.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En esta etapa final del proceso, quedarían integrados aspectos /fases de la creación audiovisual. Hablamos en términos de exhibición (estreno). Los grupos experimentales de ambas franjas de edad han exhibido su creación a otros agentes que conviven en el centro escolar. Este es un aspecto interesante para posibles valoraciones y comparaciones audiovisuales, que permiten validar en qué sentido la práctica de producción ha finalizado con éxito.

1.7.3. Propuesta de análisis de resultados

Cabe destacar que para lograr un mayor acercamiento a los participantes de los distintos grupos de producción, se optó por captar distintas imágenes en cada una de las sesiones de trabajo diario mediante la grabadora en audio, la cámara digital y teléfono móvil para captar los aspectos más significativos de cada niño. Esto nos sirvió para observar cualquier tipo de movimientos, gestos que desemboquen en actitudes o actos de interés para así extraer lo más significativo y lograr un mayor entendimiento de los discursos y posteriores transcripciones. Asimismo, tras finalizar cada sesión y considerando que partimos de una metodología de tipo cualitativo, ha sido necesario organizar los discursos generados. La opción elegida para plasmar, extraer y analizar los resultados ha sido la realización de las transcripciones de los discursos¹⁹⁶, con el fin de alcanzar a los objetivos que se han planteado en la presente investigación.

Las transcripciones se han ido revisando de forma continuada. Después de cada sesión de trabajo, se han organizado los discursos en función de unos indicadores de análisis que permiten validar el nivel adquirido de competencia audiovisual, en cualquiera de sus

¹⁹⁶ Véase el Anexo VI referente al Análisis cualitativo de las transcripciones de los distintos grupos de discusión del trabajo de campo

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

componentes a los que hace referencia dicha competencia. Seguidamente, fueron seleccionados los aspectos más significativos vinculados a cada indicador. Se optó por una relectura de los discursos registrados textualmente, con el fin último de optimizar el proceso de análisis de resultados y posteriores conclusiones.

Cabe matizar que, una vez analizados los discursos, observamos que se han producido variaciones dentro de los indicadores de competencia audiovisual. Este aspecto nos sirve de base para llegar a las conclusiones finales de la presente tesis doctoral, vinculadas en cada caso con cada una de las hipótesis de partida.

CAPÍTULO 2: LOS NIÑOS DESDE LA MIRADA DE CREADORES DE MENSAJES: LOS EMIRECS AUDIOVISUALES

2.1. Definición de infancia

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), infancia es “el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad / Conjunto de los niños de tal edad” (RAE, 2001).

Tal y como recoge Buckingham (2002), “a los niños se les ha considerado a sí mismos de muchas formas diferentes en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en diversos grupos sociales” (p. 18).

Es importante partir de algunas de las investigaciones sobre la evolución histórica en torno al concepto de infancia, que aportan datos de especial interés para aproximarnos a dicho término desde distintas perspectivas históricas, sociales y pedagógicas.

Cabe destacar al historiador francés Aries (1960), figura pionera en investigaciones sobre la niñez que han influido en la historiografía europea, norteamericana y latinoamericana. El autor señala que la concepción que nosotros tenemos de infancia es reciente, no se remonta más a allá del siglo XVII o XVIII. En su obra titulada “*El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*” aporta a la construcción social una nueva concepción de infancia. Aries es quien analiza el papel de la familia hasta el siglo XVII, señalando como hasta dicha fecha no existía un sentimiento hacia la infancia, tal y como hoy se percibe actualmente, es decir que “predomina una representación sobre la infancia como algo fugaz y efímero, lo cual atenta contra la

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

construcción de sentimientos de apego de los padres hacia los hijos”¹⁹⁷. Los niños “eran considerados como algo divertido que no se diferenciaba de un animal (...) A partir de ese siglo, los cambios sociales van a tener una influencia en la consideración de la infancia, la industrialización, la escolarización obligatoria, etc.” (Delval, 1994, p. 27). Como indica Rojas Flores (2001) con respecto a la figura de Aries y sus aportaciones, “estaba preocupado por identificar el origen de la noción de infancia y no tanto por los afectos (...) Su aspiración no era reconstruir la realidad cotidiana de los niños sino el lugar que ocupaba la representación de la niñez en la infancia”¹⁹⁸.

También hay que señalar las posteriores investigaciones de Edward Shorter (1975) en su libro “*The Making of the moder family*” y Lawrence Stone (1977) con el clásico “*The family, sex and marriage in England*” 1500-1800, o incluso la historia de la infancia, desde las reflexiones de Lloyd de Mause (1991)¹⁹⁹. Los autores “no hablaron de las representaciones mentales y los discursos sino que también pasaron a describir el comportamiento presente en la relación padres-hijos²⁰⁰; incluyendo las forma de crianza y el trato cotidiano. De las representaciones colectivas de la infancia se había llegado a la vida concreta de los niños”²⁰¹.

¹⁹⁷ Álvarez Chuart, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *El observador*, 7, 72-75.

¹⁹⁸ Rojas Flores, J (2001). Los niños y su historia un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Revista electrónica de historia y Pensamiento crítico*, 1.

¹⁹⁹ De Mause, LI. (1991). *Historias de la Infancia*. Madrid: Alianza.

²⁰⁰ “Las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paternofiliales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así, tenemos los siguientes tipos: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX” (Alzate Piedrahita, 2001). En Alzate Piedrahita, M.V. (2001). Concepciones e imágenes en la infancia. *Revista de ciencias humanas*, 28, 87-96.

²⁰¹ Rojas Flores, J. (2001), op. cit., pp.72-75.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En ese contexto, a partir del siglo XVIII, es cuando comienza a abrirse una nueva concepción acerca de la infancia, aparece un nuevo sentimiento enfocado dentro de las relaciones familiares y afectivas, es decir que “se comienza el desarrollo de un sentimiento nuevo respecto de la infancia. El niño y la niña comienzan a ser visualizados con más posibilidades de sobrevivencia y sin el temor a la fatalidad de épocas anteriores, de esta forma se inicia la construcción social del sentimiento de apego de los padres hacia los hijos”²⁰².

Fernández Soria y Mayordomo Pérez (1984) recogen algunas referencias de Congresos e Instituciones que se han centrado en hacer una valoración acerca de la protección hacia la infancia. En 1883, la *Sociedad General Protectora de la infancia abandonada y culpable* fundada por Bonjean convoca un Congreso internacional celebrado en París. En esta misma línea, se organizan Congresos en Lyon (1894); Burdeos (1895) y Ginebra (1896)²⁰³.

Los inicios para elaborar una *Carta de Derechos de la Infancia* en todos los estados del mundo comienzan en 1913. Sin embargo, la llegada de la I Guerra Mundial hizo que todo proceso quedase paralizado. El contexto dramático de ese momento retomó la idea de crear una asociación en defensa y protección de los niños denominada *Union Internationale de Protection à l'Enfance* (UIPE) que surgió en Bruselas en el año 1921.

El 24 de septiembre de 1924 fue aprobada la *Declaración de los Derechos del Niño de la Sociedad de Naciones* por la V Asamblea de la *Sociedad de Naciones*, como un compromiso hacia la infancia,

²⁰² Álvarez Chuart, J. (2011), op. cit. pp. 72-75.

²⁰³ El Congreso de Burdeos se ocupa de tres tipos de protección: la física, la administrativa y la moral; en el Congreso de Ginebra se insiste en la protección física y moral de los niños

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

influyendo en el terreno nacional con el grupo madrileño de la Liga Internacional de Educación Nueva, elaborando su *Carta sobre derechos de la Infancia* en 1930. En ella, se destacan derechos sociales, pedagógicos, psicológicos y naturales propios de la infancia²⁰⁴.

La Declaración de los Derechos de la Infancia (1959) se forjó en la celebración de la XIV Sesión Plenaria de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. A pesar del cambio originado en torno a los derechos de la infancia, cabe destacar que no hubo una concreción a nivel internacional, por esta razón en el año 1978 se presentaría a la *Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas* un nuevo Proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño. Así fue como *La Comisión de Derechos Humanos* aprobó en 1989 la denominada *Convención sobre los Derechos del Niño*²⁰⁵.

Se trata de un nuevo paradigma en torno a la concepción de la infancia, razón por la cual el grado de interés de los sociólogos aumentaría hacia estudios vinculados al terreno infantil. Gaitán Muñoz (2006) estructura algunas disposiciones políticas en relación al reconocimiento y atención hacia la infancia, que exponemos a modo de síntesis²⁰⁶:

En 1987, se inicia el "*Proyecto de investigación la Infancia como Fenómeno Social. Implicaciones para futuras políticas sociales*", que

²⁰⁴ Para más información, dirigirse a la síntesis ofrecida en Fernández Soria, J. M. y Mayordomo Pérez, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 3, 191-214.

²⁰⁵ Véase en Cid Fernández, J. M. (1999). Historia de los derechos de la infancia. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://www.apega.org/attachments/article/277/historiaderechosdeinfanciast.pdf>

²⁰⁶ Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

forma parte del Programa de la Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social, de Viena. En España, se celebra el *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad* en 1989, tiene como lema *Bienestar y Derechos sociales de la infancia*, organizado por el entonces Ministerio de Asuntos Sociales.

En 1990, en Tailandia se desarrolla la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (EPT), donde se incluyen por primera vez especificaciones en relación con la atención y educación de la primera infancia, partiendo de los principios establecidos en la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (CDN)²⁰⁷.

En 1996, el "*Informe la Educación encierra un tesoro*", patrocinado por la UNESCO, subrayaba la importancia de la Educación de la Primera Infancia. "Incumbe a la educación la tarea de inculcar, tanto a los niños como a los adultos, las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que están produciéndose. Para ello se requiere efectuar una selección en la masa de informaciones para poder interpretarlas mejor y situar los acontecimientos en una historia global" (Delors, 1996, p. 32). Así mismo en el año 1995, en Madrid, se realiza el *Seminario Europeo sobre Políticas de Infancia en Europa*²⁰⁸.

Dentro de esta trayectoria, se observan nuevas visiones y teorías en torno a la sociología de la infancia. En este marco, podemos hacer referencia a la figura de Corsaro (1997)²⁰⁹ quien determina que el

²⁰⁷ Véase el Anexo VIII sobre la Legislación referente a la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989.

²⁰⁸ Para mayor información revisar el artículo de Ancheta Arrabal, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 5-25.

²⁰⁹ Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

niño no se adapta y aprende su cultura de forma pasiva, sino que participa de manera activa en cualquier experiencia de su entorno social. Los niños se apropian y reinterpretan sus elementos, lo que el sociólogo denomina como reproducción interpretativa que lo asemeja a una especie de "espiral en la cual los niños producen y participan en una serie de culturas infantiles insertadas una en otra, componiendo una red semejante a una tela de araña, atravesada por distintos campos institucionales (familiares, religiosos, educativos, ocupacionales, comunitarios, políticos) en los que van produciendo cultura con sus iguales y con los adultos"²¹⁰.

En este nuevo paradigma de la sociología de la infancia, quedan integrados los trabajos de James y Prout²¹¹, dentro del enfoque constructivista de la sociología. Las autoras entienden a los niños como productores de significados, involucrados en sus experiencias. Como recogen Merlo, Hernández, Quezada, Barrera y Ramírez (2012) con respecto a este enfoque:

Postula la idoneidad del método etnográfico para el estudio de la infancia y se interesa por la vida cotidiana de los niños/as y por recrear en ese espacio, sus prácticas simbólicas y el modo en cómo éstos/as, dan cuenta de la sociedad en que viven, reconociendo la relación que existe entre infancia y otras categorías como el género o las clases sociales (p. 25).

²¹⁰Gaitán Muñoz, L. (2006), op. cit., pp. 9-26.

Según la autora, el investigador aporta una nueva visión al estudiar la cultura de iguales desde la primera infancia y no desde la etapa pre y adolescente.

En la nueva sociología de la infancia existen tres posturas: el enfoque estructural, el constructorista y el relacional. Para una mayor exactitud, podemos dirigirnos al artículo anterior, donde se muestran las particularidades de cada enfoque.

²¹¹ Allison, J. y Prout, A. (Eds.) (1997). *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge: Oxon.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El contexto actual es un periodo en el que los cambios sociales demuestran que no se trata de un mundo unívoco ni unidireccional. Las autoras Steinberg y Kincheloe (2000) reflejan los cambios sucedidos en la relación con la infancia:

Los observadores críticos están comenzando a advertir el cambio de las condiciones sociales y culturales en relación con esta concepción de la infancia. Las categorías del desarrollo infantil tomadas de la psicología modernista pueden ser poco adecuadas para criar y educar a los niños contemporáneos (p. 16).

Algunos autores manifiestan que las concepciones de la infancia, tal y como se consideraban tradicionalmente, están desapareciendo en la actualidad o incluso se habla de la crisis de la infancia contemporánea, como reflejan Steinberg y Kincheloe o incluso existen críticos que aluden a su muerte, en la figura de Postman (1984). Las citadas autoras exponen lo que supone la crisis de la infancia:

“El cambio de las realidades económicas, emparejado con el acceso de los niños a la información sobre el mundo adulto, ha alterado espectacularmente la infancia. El genio de la infancia tradicional está fuera de la botella y no puede volver a ella (...). La crisis de la infancia contemporánea se puede indicar de muchas maneras, todas implican en algún nivel el terror del peligro enfrentado en soledad” (Steinberg (p. 17).

Desde una postura más abierta y optimista, encontramos la visión de Tapscott (1998), en *"Creciendo en un entorno digital. La Generación Net"*, o la visión de Papert (1996), con *"La máquina de los niños"*. Tal

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

y como refleja Buckingham (2002) en referencia a estos autores: "consideran que los fuertes son los niños y los medios son el instrumento por el que se fortalecen (...). A los niños y a los jóvenes se les ve como agentes de una transformación mucho mayor de la sociedad en general" (p. 59).

Los niños están expuestos diariamente a los cambios que la cultura presenta. Estos cambios influyen directamente en sus experiencias cotidianas, condicionando su comportamiento. Por ello, hablar de la nueva infancia es aludir a cómo los niños y niñas van adquiriendo una serie de habilidades y competencias que les permiten decidir, comprender e interpretar críticamente a realidad. De ahí que "la nueva infancia es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías, hasta el punto que sus habilidades ante las mismas superan a menudo a las de sus padres. Las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias"²¹².

²¹² Alzate Piedrahita, M.V. (2001), op. cit., p. 87-96.

2.2. Características psicoevolutivas de los niños de siete a doce años

En este apartado, presentaremos en primer lugar las características de los niños de 7 a 12 años, situándolas dentro de un conjunto de teorías y enfoques de especial relevancia, que entienden al niño desde el punto de vista de agente receptor, selector, crítico, participante y creador ante/con los medios.

Pretendemos analizar cómo se relaciona el niño con los medios de comunicación, concretamente con la televisión y el vídeo; cómo el niño es capaz de percibir y posteriormente interpretar el mensaje. El autor de La Serna (1993) se acerca a estos planteamientos con el fin de analizar cómo el niño es capaz de poner en práctica su creatividad, con el fin de plasmar sus re-interpretaciones de los mensajes percibidos:

De acuerdo con Cebrián De la Serna (1993), los mensajes de la televisión no son contenidos conclusos, resueltos; estos requieren una elaboración costosa y laboriosa por parte del pequeño espectador. Esto quiere decir que la construcción de la cultura y del conocimiento social en la infancia a través de la pantalla va emparejada a un desarrollo en el aprendizaje de fórmulas simbólicas propias y únicas del lenguaje de este medio; siendo un proceso de adquisición de competencias simbólicas, verbo-icónicas, de apropiación de sintaxis concretas y singulares, que van emanando con la asimilación y acomodación de los esquemas y pautas sociales que todo mensaje televisivo posee²¹³.

²¹³ De la Serna, M. C. (1993). La interpretación de los mensajes televisivos en la infancia. *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 67-80.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En línea con el autor y dada la importancia mediática que ejerce la televisión en el desarrollo infantil, de interés es partir de la "Teoría Cognitiva" en la que se presentan las distintas etapas del desarrollo evolutivo. Recordemos algunas de las investigaciones que guardan relación con las etapas evolutivas, centradas en el planteamiento piagetiano y la comprensión de la televisión, en figuras destacables como: Noble (1975); Lessert (1977); Wright y Huston (1983); Bryant y Anderson (1983); Greenfield y Beagles-Ross (1987) o más actuales en Wright, Huston, Reitz y Piemyat (1994). Según indica de la Serna, hay una relación entre todos estos analistas ya que parten de una misma idea: Los mensajes de la televisión, al igual que el lenguaje hablado y escrito, debe poseer un significado total para el espectador, de ahí que sea pertinente buscar un orden, un tiempo y unos elementos significativos a todo mensaje audiovisual, sobre todo porque es frecuente que los más pequeños, cuando encuentran problemas de comprensión, conviertan el mensaje audiovisual en poco significativo y la atención se vea dirigida hacia aspectos, más parciales, lúdicos...²¹⁴.

Cabe mencionar las aportaciones realizadas por García Matilla (2003, p. 71) en cuanto a la implicación que la "Teoría del Desarrollo Cognitivo" presenta en el desarrollo de las capacidades infantiles en tanto que el niño es considerado como sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje. El autor define al niño "como espectador actor de su propia relación con el medio televisivo". En este sentido parte de la obra de Piaget, "*Seis estudios de psicología*" y se propone cuatro estadios o periodos evolutivos de la infancia, así es como "la televisión está presente en la vida del niño, desde los

²¹⁴ Cebrián De la Serna. M. C. (1993), op cit., pp. 67-80.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

primeros estadios de su desarrollo. Por ello es preciso promover una televisión que no piense exclusivamente en las audiencias como una masa genérica (...)”²¹⁵.

A continuación, realizamos una estructuración de las distintas etapas cognitivas propuestas desde la Teoría de Piaget, tomando como referencia la síntesis recogida por Richmond (1970) y algunas de las consideraciones reflejadas de la compilación elaboradas por Palacios, et al. (1990):

1. Pensamiento sensorio-motriz: Se rige desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente. De acuerdo a Richmond, el niño desde el nacimiento:

No tiene conocimiento de la existencia del mundo ni de sí mismo. Sus modelos innatos de conducta se ejercitan en el medio ambiente y son modificados por la naturaleza de las cosas sobre las que el niño actúa. El niño presenta un conocimiento práctico del modo en el que las cosas se conducen, cuando él las manipula, pero no dispone de una concepción del porqué de esas conductas. Su pensamiento es cerrado dentro de su propio registro sensoriomotriz, que es exclusivamente suyo. Su conocimiento es privado y no recibe ninguna influencia de la experiencia de otros (p. 26).

En este periodo, se contempla una inteligencia eminentemente práctica y ligada a lo sensorial. Los logros más destacados al finalizar esta etapa son la aproximación a la conducta intencional, configuración de concepto de objeto permanente, las primeras representaciones mentales, lenguaje y el acceso a la función

²¹⁵ Cebrián De la Serna. M. C. (1993), op cit., pp. 67-80.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

simbólica. En este estadio, es cuando comienza a iniciarse la comunicación con una primera etapa denominada prelingüística hasta que a mediados del segundo año comienza a emitir alguna palabra propia del lenguaje adulto (protolenguaje). Distintos planteamientos teóricos han dado lugar a enfoques relacionados con el desarrollo del lenguaje infantil, entre ellos cabe destacar a los propuestos por Piaget (1929); Chomsky (1989); Vygotsky (1934/1977); Luria (1979/1980); Slobin (1985)²¹⁶.

2. Pensamiento preoperatorio: Va desde los 2 hasta los 7 años, aproximadamente. Richmond (1970) asegura que durante este periodo:

Alrededor de los dos años, aparece la imitación diferida que hacen brotar las imágenes, que son los símbolos que el niño utiliza, se desarrolla el preconcepto, intermedio entre el símbolo-imagen y el concepto propiamente dicho. A partir de los cuatro años, la implicación social va en aumento, impulsando el desarrollo de los procesos intelectuales, la interacción social requiere comunicación y el niño trata de expresar los sentimientos y de dar sentido a los pensamientos de los demás (p. 50).

En este estadio encontramos dos etapas de preparación a las operaciones concretas:

-Pensamiento simbólico: Desde los 2 hasta los 4 años. Aparece la función simbólica (lenguaje, imitación diferida, imagen mental).

-Pensamiento intuitivo: Desde los 4 años hasta los 6/7 años. A esta edad es cuando se inician la mayor parte de experiencias piagetianas (conservación, clasificación, orden, etc.) en el

²¹⁶ Para mayor información consultar la Compilación de Palacios, J. et al. (1990), op. cit., pp. 160-163.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

conocimiento de los distintos conceptos de la realidad (causalidad, espacio, tiempo, número, medida)²¹⁷.

3. Pensamiento de las operaciones concretas: Parte de los 7 hasta los 12 años. De acuerdo con Piaget (1991):

El niño de siete años es capaz de cooperar, dado que ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás (...). El lenguaje egocéntrico desaparece casi totalmente y las frases del niño testimonian en su propia estructura gramatical una necesidad y de justificación lógica (...). Hay un cambio en las actitudes sociales, por ejemplo en los juegos reglados (...). El niño es susceptible de un principio de reflexión pero interiorizada" (p. 55-57).

Se observa un avance de la propia heteronomía de la etapa anterior hacia una autonomía moral. Por otro lado y de acuerdo con Richmond (1970), a nivel del pensamiento: pueden registrar con precisión cada vez mayor todo lo que ven, así como los resultados de sus experimentos (...). Empiezan a comprender que en una situación dada intervienen y funcionan muchos factores, y tratan de separarlos (...). El caudal de información que puede extraer de la situación provoca confusión y el niño entonces recurre a experimentos más o menos causales con la esperanza de que suceda algo (p. 74-75).

La variedad de experiencias dentro del contexto escolar, las relaciones con los iguales y con los medios de comunicación permiten al niño nuevas formas de uso y conocimiento del lenguaje. En cuanto al progresivo afianzamiento de las habilidades de la lectura y la escritura permitirá que el niño acceda a nuevos símbolos y lenguajes.

²¹⁷ Para mayor información consultar la Compilación de Palacios, J. et al. (1990), op. cit., pp. 160-163.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El léxico se multiplica dada la variedad de contextos formales y no formales en los que mantiene contacto directo y la sintaxis se vuelve mucho más elaborada y compleja, adecuándose a cada situación²¹⁸. Con respecto al desarrollo de su personalidad, es entre los 6 y 8 años cuando avanzan hacia el descubrimiento personal de sentimientos y emociones que son distintos de los demás. No será hasta esta edad cuando la identidad se describe en función de las diferencias anatómicas y no tanto por estereotipos externos, como ocurría anteriormente. Con 8 ó 9 años, se da un conocimiento más preciso de los estereotipos ligados al sexo, pero sus esquemas cognitivos se vuelven más flexibles aceptando a los niños que se desvían de las normas y estereotipos convencionales marcados por la sociedad. Su autoestima es estable a esta edad hasta que se sucede un descenso hacia los doce y trece años, edad que da paso a la adolescencia²¹⁹.

Con respecto a las relaciones entre el grupo de iguales, a los 6 y 7 años el concepto de amistad se traduce en apoyo y ayuda unidireccional, a los ocho años se avanza hacia un modelo de confianza y ayuda mutua entre los miembros²²⁰.

4. Pensamiento de las operaciones formales: Desde los 11 ó 12 hasta los 18 años. En este periodo "las operaciones formales producen ciertas modificaciones en la actitud del niño respecto a su medio. Cuando investiga en su medio, puede utilizar la hipótesis, el experimento, la deducción, puede razonar desde lo particular a lo general y a la inversa" (Richmond, 1970, p. 84). En cuanto al comportamiento social "se afirma, a menudo desde el principio,

²¹⁸ Palacios, J. et al. (1990), op. cit., p. 180.

²¹⁹ Ibid., pp. 278-283.

²²⁰ Ibid., p. 295.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mediante la vida en común que llevan a cabo los jóvenes. Las sociedades de adolescentes son sociedades de discusión, tanto si son dos como varios los que están reunidos, el mundo es reconstruido en común" (Piaget, 1991, p. 92).

Los entornos y contextos se amplían perfeccionándose las pautas de comportamiento y de conducta. El desarrollo individual avanza logrando que el desarrollo del lenguaje adquiera valores altamente definidos, permitiéndose progresar en el dominio de las habilidades lingüísticas²²¹.

Para esta investigación, hemos seleccionado el estado piagetiano de las operaciones concretas que va desde los 7 hasta los 12 años como periodo del pensamiento óptimo para alcanzar el objetivo central de la presente tesis doctoral. El interés por este segmento de edad radica en varios factores ya destacados por autores de interés como Matilla, et al.(2004). Los investigadores aclaran como la mayoría de los estudios parten de esta edad debido a que los niños "ya tienen capacidad oral y, por otro lado, siguen siendo suficientemente espontáneos y, como muestran otros estudios, su compromiso con los programas se mantiene vivo, pues tiende a descender con la edad" (p. 38).

Beltrán Llera (2005)²²², en su estudio con niños de la segunda infancia, destaca que a nivel intelectual el niño va siendo consciente de sus operaciones lógicas. A la memoria emocional de la anterior infancia se suma la memoria lógica, formando lo que el autor

²²¹ Ibid., p. 181.

²²² Beltrán Llera, J. (2005). El Impacto de la Comunicación Audiovisual en la Modificación Conductual y Cognitiva de los Niños, en la Comunidad de Madrid-España. Recuperado el 28 de abril de 2013, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/305.pd>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

denomina "conciencia infantil", que se trata de un proceso que le permitirá crear una visión de su realidad, en el cual están integrados factores cognitivos, sociales y emocionales. Esta etapa de las operaciones concretas se caracteriza por el realismo. En relación con la diferenciación entre lo real e imaginario, los niños de 7 y 8 años piensan que los sueños se forman en la mente, son irreales, pero se encuentran en la habitación, los perciben como en el cine. Hacia los 9 y 10 años reconocen la confusión entre lo que se supone real, y lo imaginario se manifiesta más claramente en torno a los 7 años. Según este autor, el cine puede ser un elemento enriquecedor para el desarrollo de la conducta en la infancia, si es concebido como un recurso motivador que fomenta la transmisión de todo tipo de valores.

Tal y como refleja García Matilla (2003), con respecto a la estructuración de su razonamiento moral y crítico, "vemos que en este estadio se comienzan a organizar unos valores morales que son comparables a los agrupamientos que están en el origen de una lógica incipiente. Es fundamental que esta época el niño y la niña tengan ocasión de ejercitarse y dar salida a esos juicios morales que les lleven a asumir formas de protagonismo y de participación espontánea y en este sentido la televisión vuelve a ser un referente importante" (p. 90).

En línea con las aportaciones Aparici y Davis (1992), los niños de esta etapa están en condiciones de aprender a separar lo que es imagen de realidad, como consecuencia de que ya conciben las cosas partiendo de una idea mucho más real del mundo, dejando atrás los rasgos fantásticos de la primera infancia. De importancia es que el niño esté en contacto directo mediante las imágenes y sonidos, con formas culturales, películas con ritmos pausados y vídeos con ritmos

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

más acelerados, programas diversos con variedad de personajes y contextos que rompan los típicos estereotipos sociales, sino es así, dadas las características de su pensamiento, tenderá a organizar el prejuicio que presenta el estereotipo de los medios perjudicando su capacidad perceptiva. Por esta razón, es recomendable que realicen, de manera práctica, películas o vídeos multimedia. Los niños presentarán la idea, se documentarán, investigarán sobre los roles profesionales (director, cámara, actores), dibujarán planos, realizarán diálogos e incorporarán los efectos sonoros a la producción²²³.

En el "*Informe Pigmalión*" (2004) que aborda el impacto de la televisión en la infancia, se recogen algunas aportaciones teóricas que nos sirven como base de justificación de nuestra propuesta de investigación. En el informe se atiende a los estudios de Doubleday y Droege (1993), quienes ofrecen datos empíricos sobre los cambios evolutivos en los procesos de percepción y comprensión del niño frente al televisor. Dichos autores demuestran que, desde los 6 hacia los 8 años, sigue aumentando la capacidad de atención y comprensión. A los 7 y 8 años, los niños prefieren los contenidos con cierto argumento. Los niños son capaces de diferenciar contenidos reales de los ficticios aunque con algunas limitaciones. Los contenidos deben ser familiares. Con respecto a la publicidad, mantienen la atención al empezar, siendo la comprensión del proceso publicitario pobre. No será hasta los 8 o 9 años cuando lo asuman en su totalidad. De los 9 a los 12 años, el pensamiento se acerca al del adulto, la atención después de los 10 años disminuye frente al

²²³ Aparici, R. y Davis, B. (1992). La educación en los medios de comunicación. En VVAA, *European conference about information technology in education: a critical insight*, (pp. 546-556), Barcelona, Congreso TIE.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

televisor, pero su capacidad perceptiva de elementos sonoros o visuales es más competente y atiende en los momentos críticos²²⁴.

De igual manera, Meadowcroft y Reeves, 1989 (citado en Del Río, P. et al.2004) analizaron como la atención manifestada en los relatos televisivos guardaba relación con la edad de los niños. Los resultados demostraron que los niños antes de los siete años no tienen una capacidad atencional adecuada que les permita seguir el argumento del contenido audiovisual²²⁵.

²²⁴ Del Río, P. et al. (2004), op. cit., p. 86

²²⁵ Ibid.

2.3 Desarrollo de la creatividad en la infancia

En el apartado anterior, se ha hecho referencia al niño como agente creativo de producciones audiovisuales a través de una variedad de teorías pedagógicas sirviendo como base de justificación y de posterior reflexión del proceso creativo.

Comenzaremos con un acercamiento al desarrollo de la creatividad de una forma teórica y contextualizada, para posteriormente centrarnos en lo que supone la creatividad desde la etapa de la segunda infancia.

Se han encontrado diversas definiciones válidas para aproximarnos a este concepto, desde la presente tesis se han acogido aquellas que más se aproximen al foco central de nuestra investigación. Por ello, partimos de las definiciones de diversos autores, reflejadas en Esquivias Serrano (1994). La autora en su texto reúne las más significativas:

1. La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados (Torrance, 1965).

2. La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo (Csíkszentmihályi, 1996)²²⁶.

²²⁶ Esquivias Serrano, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones, *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-17.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El pionero en estudios sobre creatividad fue Guilford (1951), quien expone que los factores determinantes del proceso creativo: “fluidez de la palabra, fluidez ideacional, flexibilidad espontánea o semántica, fluidez de la expresión, fluidez de asociación, originalidad y sensibilidad a los problemas” (Menchén-Bellón, Mateos Lepe y Díez Bugallo, 1981, p. 19)²²⁷. Para Guilford, las personas deben disponer de la máxima confianza e iniciativa para enfrentarse a la realidad, a este aspecto, el autor lo denomina bajo el término de “conducta creativa”²²⁸.

No es nuestra intención hacer una valoración exhaustiva de los distintos modelos de creatividad. A continuación, se propone una pequeña aproximación que permita delimitar el enfoque del que se parte en esta investigación:

1. Modelo humanista de estimulación creativa: Se trata de un modelo que surge en contraposición al conductismo y pretende alcanzar el enriquecimiento de la persona. Sus propulsores son Maslow (1953), Rogers (1959) y Fromm (1959). Implicaciones educativas de este modelo surgen de la idea de que la creatividad es algo necesario y natural que parte de las necesidades sociales, por ello el sujeto tiene una predisposición hacia la creatividad desde el nacimiento. Por un lado, la educación debe estimular la capacidad creativa adoptando posturas abiertas y democráticas y dejando a un lado el rol autoritario y trasmisor, por otro lado, el niño debe ser el principal protagonista del proceso de aprendizaje en el que uno de los

²²⁸ Carpio, Canales, Morales, Arroyo, Silva (2007) definen conducta creativa como “aquella forma de comportamiento que da origen a un criterio por satisfacer y con ello transforma psicológicamente una situación en otra” (p. 44).

Definición extraída de Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta colombiana de psicología*, 10, 41-50

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

objetivos de especial importancia sea desarrollar la capacidad de aprender a aprender²²⁹.

2. Modelo cognitivo de estimulación creativa: Modelo a destacable dentro del ámbito educativo, que entiende la creatividad como la forma para la resolución de problemas mediante actuaciones inteligentes.

La creatividad según Rojas Morales (2007), atendiendo al planteamiento psicogenético de Piaget, es considerada como:

Una manifestación de la inteligencia como un desarrollo estrechamente relacionado con el pensamiento, cuya evolución se basa en los procesos de asimilación y acomodación (...) Aunque Piaget no la llamó creatividad, se puede decir que se refirió a ella como esta transformación gracias a la cual se puede suponer que el conocimiento es el resultado de una acción creadora y no simplemente una acumulación de formas a través de la abstracción mental” (p. 66).

3. Modelo cibernético de la creatividad: En este modelo, se resalta el papel del mundo basado en las interrelaciones (redes) y el desarrollo de la inteligencia artificial. La forma más idónea para entender la función que presenta la creatividad se explica como “papel generador de orden que exige la nueva información, que enlaza con la estructuralidad, impulso liberador y configuración de la misma.

²²⁹ Véase en Marín, R. (2000). Manual de la creatividad. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://81.47.175.201/ersilia/documents/Creativitat/Manual%20de%20la%20creatividad.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Introducir orden, estructurar, dar forma constituye una función propia y característica del proceso creativo a partir de la información”²³⁰.

4. Modelo Psicoanalítico de estimulación creativa: En este modelo se toma en consideración tanto el consciente como el inconsciente y, de este último, es de donde pueden surgir las ideas nuevas favoreciendo la creatividad. Siguiendo a Marín (2000):

Las soluciones creativas se consiguen frecuentemente en estado inconsciente o semiconsciente, de ahí que sea posible buscar vías de acceso para incrementar la creatividad, por ejemplo la meditación, como principio de búsqueda de la liberación de lo consciente²³¹.

Una vez expuestas algunas de las teorías más relevantes de la creatividad, podemos centrarnos en las distintas **fases del proceso creativo** partiendo del análisis aportado por Pascale (2005):

Por un lado, el autor destaca las cuatro fases que propone Wallace (1926): la *preparación, incubación, iluminación y verificación*. Sin embargo, añade que existen aportaciones críticas a esta estructura clásica descrita por Wallace y las encontramos en la figura de Csíkszentmihályi quien expone que el proceso creativo, “a nivel de la persona, no es lineal sino recurrente, y de distintos tiempos según los temas de que se trate (...) las etapas no son excluyentes entre sí, sino que se superponen y reiteran varias veces antes de que el

²³⁰ Terradellas, R. J. (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, individuo y sociedad*, (9), 10-30.

²³¹ Marín, R. (2000), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

proceso quede completado”²³². Las cinco etapas del proceso creativo son las que reflejamos a continuación:

1. *Aparición de los problemas*. Pueden surgir de las experiencias personales, las exigencias y las presiones sociales, que darán lugar a una tensión para la realización de una tarea.

2. *La incubación*. Parte más creativa según lo especifica Pascale (2005) y es que “Csíkszentmihályi postula la posibilidad de un procesamiento de la información en paralelo, a nivel subconsciente, pero no solo restringido a términos mentales, sino que la incubación se extiende al ámbito y al dominio, los cuales la mente ha interiorizado desde la consciencia”²³³.

3. *Intuición o experiencia "AJÁ"*. Se trata del momento en el cual hay una conexión inconsciente de ideas y van saliendo a la consciencia.

4 y 5. *Evaluación y elaboración*. Son dos etapas en las que se observa si la idea tiene sentido, teniendo en cuenta las etapas anteriores. La elaboración debe cumplir las siguientes condiciones: prestar atención al trabajo y estar atento a la interacción con el medio; atender a las propias metas y sentimientos; contacto con el conocimiento del dominio; y, posteriormente, escuchar a los colegas del ámbito.

En esencia, el *proceso creativo* es una actividad en la cual la interacción que se da entre el medio y el sujeto supone una fase de encuentro que permite construir la realidad acorde a la variedad de opciones y posibilidades que van surgiendo. En este sentido,

²³² Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 61-84.

²³³ Pascale, P. (2005), op. cit., pp. 61-84.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

educación, aprendizaje y cultura fluyen en un triángulo de relaciones, de ahí que “el proceso creativo es una forma de comportarse el hombre en su medio. Entendiendo por comportamiento la interacción entre un individuo y su entorno físico y social”²³⁴. La función que adopta el mediador en el contexto social es importante, junto a los distintos subsistemas como la escuela, la familia y los medios de comunicación. En este sentido, la capacidad de creatividad que el ser humano desarrolle estará influida por los subsistemas anteriores, es decir que “en la integración de los determinantes de la creatividad no podemos pasar por alto el sentido que adquiere la sociedad para los individuos concretos que en ella viven. En particular, los medios de difusión tienen una profunda influencia en que el hombre desarrolle su creatividad, o más bien, asuma una pasivo reproductiva de valores que le son impuestos de forma externa”²³⁵.

Una vez delimitado el concepto de creatividad, conocidas algunas de las teorías más relevantes y analizadas las fases que conducen al proceso creativo, nos centraremos a continuación en las implicaciones que la creatividad presenta en el desarrollo infantil:

La creatividad en la infancia es uno de los aspectos destacados de nuestra investigación. La infancia está determinada por rasgos y características muy singulares, es la etapa en la que se debe de potenciar todo aquello que garantice un completo desarrollo en todas las dimensiones de la personalidad, un paso decisivo para que el niño se exprese de manera creativamente libre. En este sentido, “en la

²³⁴ Alonso-Geta Pérez, M.P. (1998). Creatividad e innovación educativa. La vertiente antropológica. En R. Marín, E. López Barajas, M.T. Martín (coords.) (1998). *Creatividad polivalente. Actas y congresos*. (pp.47-57). Madrid: UNED.

²³⁵ Mitjans Martínez, A. (1991). Personalidad, creatividad y educación. Reflexiones sobre su interrelación. *Educación y ciencia*, 1(4), 29-38.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

medida en que el niño dé expresión a su forma de ser, tendrá el carácter de novedad y su autoexpresión estará considerada como expresión creadora para el desarrollo de su singularidad personal, no de simple imitación de las expresiones de los adultos”²³⁶.

Una breve definición sobre creatividad infantil ha sido recogida del manual cronológico propuesto por Esquivias Serrano (1994) anteriormente señalado. Se parte de un enfoque piagetiano que valora la conexión entre juego y creatividad de ahí que la creatividad “constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”²³⁷.

Cabe destacar algunos de los estudios y aportaciones teóricas más relevantes sobre el desarrollo de la creatividad en la infancia. Las explicaciones que se reflejan se basan nuevamente en la propuesta de análisis que Esquivias Serrano (2004)²³⁸ recoge, de manera sintética:

Entre las figuras más relevantes que centran sus investigaciones sobre creatividad infantil encontramos a Torrance (1959). El investigador estudia las causas del desarrollo de la creatividad de los niños en ambientes educativos, analiza las causas que pueden reprimir la creatividad y busca cuáles son las características que definen al niño creativo. Torrance llevó a cabo un estudio longitudinal durante doce años, en ese periodo aplicó una prueba a 392 alumnos de secundaria. Los resultados muestran que los niños creativos son más exitosos y desempeñan mejores trabajos.

²³⁶ Martín González, (1998). El desarrollo de la creatividad verbal infantil. En R. Marín, et al, (1998), op. cit., p.29.

²³⁷ Esquivias Serrano, M.T. (2004), op. cit., p.2-17.

²³⁸ Ibid.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En otra investigación, Torrance (1963) se centra en los niños creativos y en el análisis de su comportamiento. La experiencia se llevó a cabo con 25 niños de entre siete y once años. El autor organizó cinco grupos, colocando en cada uno de ellos a un participante como más creativo, la prueba aplicada fue la de usos diferentes para varios juguetes. El resultado fue que en la mayoría de los grupos, el niño que era visto como más creativo aportó ideas más brillantes a pesar de la presión que los demás participantes ejercían sobre el mismo.

Si nos centramos en el rango de edad en el que se basa nuestra investigación (7-12 años) y partimos de los resultados obtenidos de las pruebas o test de Torrance²³⁹, Hargreaves (1992) recoge que “se da un aumento constante entre los cinco y los ocho años, seguido de una repentina depresión en la curva a los nueve años. La curva se recupera hacia los diez u once años, produciéndose otra depresión hacia los doce” (p. 27).

Autores como Prieto Sánchez, López Martínez y Ferrándiz (2003) destacan algunos rasgos característicos de cada etapa infantil propios del desarrollo evolutivo en torno a las manifestaciones creativas:

Hacia los ocho años han aprendido a ser evasivos y a defenderse de las críticas, guardando para sí, muchas de las ideas que antes lanzaban, perdiendo así sus manifestaciones creativas. La etapa

²³⁹ Es incuestionable que Torrance es una de las figuras más relevantes en el estudio de la creatividad infantil y sus implicaciones en pedagogía. Podemos revisar una trayectoria de investigaciones en Contreras Ortiz, C.I. y Romos Santos M. (1989). Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos, *Revista de Psicología. General y Aplicada*, 42(2), 251-260.

De acuerdo a Hargreaves (1991), Torrance (1962) administró su prueba *Minnesota Tests Of Creative Thinking* (Test Minesota de pensamiento creativo) a niños desde edad preescolar hasta graduados, por los que los resultados son bastante fiables. Se puede observar la curva evolutiva de la frecuencia media de preguntas planteadas en la prueba Ask-and-Guess (preguntas y respuestas) (p. 27).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

comprendida entre los nueve y diez años es crucial para la creatividad, quizá porque los niños integran sus experiencias creativas al entorno escolar, social y vivencial. A esta edad, logran una mayor ruptura e independencia aprendiendo a tener en cuenta tanto a la sociedad como a sí mismos” (p. 73).

En línea con el análisis teórico de Esquivias Serrano (1994)²⁴⁰, se destaca a MacDonald y Rath, quienes centraron su investigación en el trabajo escolar. Partieron de la batería de pruebas del pensamiento creativo de Torrance, tomando como muestra a niños de 9 a 12 años. Los resultados demostraron que los niños creativos eran más productivos en tareas que implicaban frustración.

Cabe mencionar a Wodtke, quien igualmente aplicó la batería de pruebas de Torrance a un grupo de 100 a 150 niños de 8 a 12 años. La prueba consistía en plantear preguntas, adivinar causas, consecuencias, construcción de imágenes, etc. La hipótesis se centraba en encontrar una diferencia significativa en la distracción, las charlas, la vivacidad de estos niños. Los resultados en torno a la distracción no señalaron nada y en cuanto a las charlas y la vivacidad resultó diferente. Los niños creativos mantuvieron problemas de disciplina en las clases en las que no se les dejaba manifestar su potencial.

Cabe destacar las investigaciones que tratan de señalar las relaciones entre creatividad e inteligencia. Así es como Guilford demostró que no existía correlación alguna entre ambas variables. Sin embargo, el autor no aisló la creatividad de la inteligencia: “la creatividad puede existir de forma independiente. Sin embargo, la capacidad creadora

²⁴⁰ Esquivias Serrano, M. T. (2004), op. cit., pp.2-17.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

necesita del apoyo inteligente” (Menchen Bellón et al., 1981, p. 24) ya que “considerar a la creatividad como una parte de la inteligencia puede ser optativo, un acuerdo al que no hay que darle mayor importancia. Lo que es seguro es que en cuanto a aptitudes, la inteligencia es una parte de la creatividad” (Pascual, 2005, p. 24)

Otra influencia dentro del campo del conocimiento entre inteligencia y creatividad la encontramos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1982)²⁴¹. Según esta teoría, las personas tenemos distintos tipos de inteligencia en la que cada uno presentamos una predisposición mayor. El contexto educativo deberá favorecer el desarrollo de esas áreas dominadas por el sujeto a partir de múltiples recursos y estrategias que potencien un aprovechamiento natural y significativo.

Un estudio de interés que relaciona inteligencia y creatividad infantil fue el llevado a cabo por Wallach y Kogan (1978) para quienes la motivación es un factor decisivo en el pensamiento infantil. Establecieron una muestra de 151 alumnos en cuatro grupos: elevada inteligencia y alta creatividad; alta inteligencia pero no creativos; muy creativos pero menos inteligentes; los menos inteligentes y menos creativos. Entre los resultados obtenidos, se encuentra la existencia de obstáculos motivacionales y que dichas dificultades pueden ser superadas si los alumnos fueran más espontáneos y libres (Mechén-Bellón et al., 1981, p. 24).

²⁴¹ El autor considera importante establecer distintos tipos de inteligencia. Según él, existen varias y son las siguientes: Lenguaje - Matemáticas Lógicas - Razonamiento espacial - Movimiento - Inteligencia personal - Inteligencia intropersonal. Tal y como recoge Pascual (2005): “Para Gardner además las operaciones están relacionadas con los contenidos, no siendo fácil la transferencia de materiales entre los diferentes dominios territoriales de la inteligencia. A pesar de estas precisiones, se puede constatar que la mayoría de los autores sigue utilizando los términos generales de inteligencia y creatividad” (p. 24).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En definitiva y siguiendo con las conclusiones que nos ofrecen Carpio, Canales et al. (2007) extraemos que “la creatividad y la inteligencia no consisten en ejercicios repetitivos ni tampoco en conocimientos adquiridos (...) se aprende a ser inteligente y con ello se contribuye a la posibilidad de comportarse creativamente” (p. 49).

Esquivias Serrano (1994) recuerda la definición que sobre creatividad infantil recoge Piaget (1925). En la definición se refleja el vínculo establecido entre juego y el pensamiento. Para el propio autor “la creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”²⁴². Partimos de cómo el juego es parte importante del desarrollo de la creatividad en los niños, no sólo sirve de fuente de motivación de nuevos aprendizajes, sino que a través del juego se va desarrollando su inteligencia; se socializa; establece normas y reglas conjuntas; aprende valores y comportamientos propios de la cultura en la que se ve inmerso, “en el juego los niños se sienten libres y por ello desarrollan su capacidad creadora, aunque acepten reglas, interpretan y elaboran variables a juegos tradicionales o contemporáneas (...) El juego como proceso creativo permite la educación de la sensibilidad infantil. El niño aprende con otros y por sí mismo, juega y construye, juega y duda, juega y encuentra, juega y critica, juega y reconoce. Crea, cree y crece”²⁴³.

Proponemos hacer un recorrido histórico de forma sintética, acerca del juego infantil, para ello es necesario remontarnos a una de las

²⁴² Esquivias Serrano, M. T. (2004), op. cit., pp.2-17.

²⁴³ Motta Marroquín, J. A. (2003). Juego infantil y creatividad. En R. Marín, E. López Barajas y T. Martín (2003). *Creatividad polivalente* (p.79). Madrid: UNED.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

primeras teorías psicológicas vinculadas al juego. Redondo (2008)²⁴⁴ es quien recuerda la propuesta de Spencer (1855) en uno de los primeros libros sobre psicología denominado "*Principios de psicología*", el autor considera el juego como un aumento de energía acumulada (Teoría del excedente de energía). Así es como Spencer (citado en Garvey, 1985) "intentó describir un proceso fisiológico que pudiese aclarar este aspecto del juego y que explicase, no sólo su presencia en las formas elevadas de vida, sino también sus manifestaciones en las especies individuales (...)" (p. 12). Spencer, asume que los animales superiores presentan un exceso de energía acumulable, por tanto "este privilegio incidirá positivamente en el desarrollo, proporcionando a los niños, tiempo de diversión y ocio que, progresivamente, se invertiría en tareas creativas de orden superior"²⁴⁵.

Otra de las figuras destacadas es Groos (1898, 1901), (Teoría de la práctica o del pre-ejercicio). Este modelo entiende que "el juego consistirá en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones, que son necesarias para la época adulta"²⁴⁶, es decir que el juego sirve de medio de adiestramiento, concretamente como método de preparación para el futuro, tal y como señala Redondo (2008).

Otra de las aportaciones de principios del siglo XX se encuentra en el psicólogo Hall (1904), quien observó idénticas características que Groos, así como que la actividad lúdica varía con la edad (Teoría de la recapitulación). De acuerdo con Garvey (1985), "esta teoría refleja el

²⁴⁴ Redondo, M. (2008). El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8.

²⁴⁵ Redondo, M. (2008), op. cit., pp. 1-8.

²⁴⁶ Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R.; Latorre, J. M., Blanc, P. y Díaz, F. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.

curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos, hasta el presente” (p.12).

Dentro de este marco del psicoanálisis destacamos a la figura de Freud (1920). El psicoanalista relaciona el juego con la necesidad de satisfacer impulsos instintivos eróticos o agresivos (Teoría psicoanalítica o Teoría de la catarsis). Como recoge Redondo (2008), en relación al juego:

Freud consideró el juego como un espacio de libertad y satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico, pero en una segunda etapa de su teoría, llegó a relacionar el juego con el gran conflicto entre el instinto de vida y el instinto de muerte. De esta forma, dio explicación a las tendencias agresivas que se pueden observar en algunos juegos²⁴⁷.

Las explicaciones que Winnicott (1971) lleva a cabo acerca del juego infantil son de interés, reflejadas en el artículo de Lewin (2004). Para Winnicott, el juego es un logro que se mantiene vinculado con el desarrollo emocional. Mediante el juego el niño es capaz de expresar pensamientos y emociones internas “para él, lo propio del juego es el juego mismo, su interés está concentrado en la acción misma del jugar (...) La posibilidad de jugar es vista por Winnicott como un logro en el desarrollo emocional. El inicio del juego es símbolo de la confianza del niño en el ambiente, el niño que juega hace suya una parte de la realidad exterior (...)Winnicott es un autor que valoriza el

²⁴⁷ Redondo, M. (2008), op. cit., pp. 1-8.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

juego por sí mismo como acto más que como expresión, como experiencia o como proceso, más que por su resultado”²⁴⁸.

Revisadas algunas de las teorías relacionadas con el juego infantil y habiendo valorado las aportaciones de estudios recientes, desde nuestro trabajo se deduce que el juego infantil puede ser percibido como una actividad constructiva, los factores inter, extra-personales y la propia actuación en relación del niño con el medio son incuestionables. La perspectiva que aquí reflejamos es la de entender el juego infantil como recurso óptimo para el desarrollo del proceso creativo. El juego infantil es una actividad natural de los niños cargada de una gran variedad de posibilidades de aprendizaje. Ortega (1991)²⁴⁹ propone una investigación donde ofrece una reflexión crítica acerca de las aportaciones de Piaget y Vygotsky sobre el juego infantil, para de ahí poder partir de una justificación teórica, con sus posteriores implicaciones educativas.

A pesar de ciertas limitaciones en estas teorías anteriores, somos conscientes del valor añadido a planteamientos entre juego infantil y sus implicaciones en las nuevas pedagogías, abriendo nuevas perspectivas desde un enfoque más abierto que supere las limitaciones de los autores anteriores. En este sentido, estamos en la misma línea que Ortega (1991) analiza en su texto acerca de las dos perspectivas anteriores, destaca que la Teoría vigoskyana puede ser un complemento de la Teoría de Piaget y que nos permite entender mejor aún dicha actividad infantil. Expone que la teoría de Piaget presenta el juego infantil como parte del proceso cognitivo, del

²⁴⁸ Lewin, M. (2004). Juego, fantasía, del más allá al espacio transicional. *Psicoanálisis APdeBA*, 26(2), 351-374.

²⁴⁹ Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 55, 87-102.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

desarrollo el niño, y dado su carácter egocéntrico y subjetivo no puede tener en cuenta factores sociales. De acuerdo con la propia autora:

La acción como estructura psicogenética básica de todo comportamiento complejo, pero no una acción ciega ni orientada por el propio objeto, sino una acción iluminada por la interacción del niño con los adultos y otros compañeros y culturalmente marcada por el uso y la intención que históricamente el hombre da al uso de instrumentos y la mediación del lenguaje. Todo juego es pues comunicación²⁵⁰.

La función que los distintos factores ambientales, sociales, culturales y cognitivos adquieren en el juego infantil suponen importantes elementos favorecedores del proceso creativo y, por ende, del desarrollo integral. En definitiva, “el juego como estrategia no está reñido con la educación y la responsabilidad que tenemos en las manos. Quizá porque muchas veces facilita el aprendizaje o porque devela contundentemente los valores que nos mueven como personas. Y los valores son intrínsecos a los procesos de formación”²⁵¹.

Recordando lo expuesto con anterioridad de acuerdo con Ortega (1991), resaltamos una frase que consideramos importante analizar y es que “todo juego es pues comunicación”²⁵². Todo proceso creativo que involucre el juego como actividad lúdica implica un proceso de comunicación, se podría decir que “el creador sea niño o adulto, sea

²⁵⁰ Ortega, R. (1991), op. cit. pp. 87-102.

²⁵¹ Roque, A.K. (2012). “¿Es posible enseñar la creatividad?: La información audiovisual que propugna una creatividad humanista y crítica que enfrenta los criterios de creatividad acrítica y consumista”. II Simposio de investigación y formación cinematográfica. Recuperado el 6 de septiembre de 2013, de http://www.cnac.gob.ve/wp-content/uploads/2012/08/MESA_3.pdf

²⁵² Ortega, R. (1991), op. cit. pp. 87-102.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

plástico, literato, músico o diseñador, proyecta sus formas de comunicarse a través de sus producciones (...) La autora Branda (2005, p. 120) determina que "la creación permite la comunicación, la participación, la acción voluntaria" (p. 120). De ahí que destacamos que crear es sinónimo de comunicar, es decir todo proceso creativo será llevado a cabo por un medio de expresión, es de hecho un acto de comunicación. La autora alude a que "*la creación* es exclusivamente humana y surge del saber, del conocimiento, de las interrelaciones que sustenta a la intención de comunicarse (...) El componente creativo, es constitutivo del mensaje mismo, radica en la intención, en la propuesta del emisor como generador" (p. 120).

Existe una dicotomía muy marcada a la hora de relacionar juego y trabajo en la actividad infantil. Pero, ¿realmente son tan dispares? El juego es una actividad natural del niño, siendo en el ámbito escolar tomado como recurso bastante enriquecedor en la medida en que es adaptado a los propios alumnos, con el fin de alcanzar los objetivos educativos. Por un lado, exigiendo un nivel de esfuerzo en la actividad que se plantee y, por otro lado, respetando al mismo como fuente de placer y descarga de las alegrías de los niños. Moyles (1990) considera que el juego es la base fundamental de los aprendizajes, el autor declara que "el juego es una parte de nuestras vidas y que posee un valor tanto en niños como en adultos, disponemos de unas bases para nuestras deliberaciones, al menos en relación con la educación" (p. 31).

En línea con Moyles, señalamos algunos principios básicos donde el autor relaciona juego y trabajo de forma que, si ambos elementos actúan simultáneamente de forma planificada, será una actividad que

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

potenciará el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, la adquisición de conocimientos:

El juego debe aceptarse como un proceso, no necesariamente con un resultado. El juego no es la antítesis del trabajo, ambos son parte de la totalidad de nuestras vidas. El juego siempre está estructurado por el entorno, los materiales o contextos en que se producen. Un juego adecuadamente dirigido asegurará al niño un aprendizaje a partir de su estado actual de destrezas y conocimientos. El juego es un potencialmente medio de aprendizaje (p. 31).

Se deduce que existe una relación entre el deseo por parte del niño para expresarse que se encuentra ligado al ámbito afectivo y, por otro lado, el placer por aprender. El juego es una experiencia que funciona como motor de aprendizaje. En esencia, se trata de una forma de expresión creativa.

Entre las aportaciones que sirven de base para justificar la afirmación que anteriormente ha sido citada por Ortega (1991)²⁵³ "todo juego es pues comunicación", cabe destacar a Bruner, quien sigue manteniendo algunas de las explicaciones expuestas por Vygotsky. Por su parte, Redondo (2008) señala que para Bruner "el juego es un formato de actividad comunicativa entre iguales"²⁵⁴. Además, destaca el papel importante que pueden realizar los adultos en las actividades pudiendo enriquecer su desarrollo.

En cuanto a la función que debe de ejercer la acción educativa, que es la de garantizar el desarrollo óptimo de los niños, no hay que

²⁵³ Ortega, R. (1991), op. cit. pp. 87-102.

²⁵⁴ Redondo, M. (2008), op. cit., pp.1-8.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

olvidar lo importante que supone hacer una valoración de los recursos ambientales, materiales y personales y metodológicos. Alzencang (2005) propone "contar con espacios lúdicos que faciliten el intercambio con otros, la interacción con materiales y herramientas diversas (...) En situaciones de juego, el docente podría introducir estímulos cognitivos, sociales y comunicativos que propicien el enriquecimiento de la situación" (p 67).

En definitiva, se ha demostrado que la relación entre juego y trabajo son elementos que se integran en las actividades libres o espontáneas de la infancia. Por tanto, no son términos que se opongan entre sí, todo lo contrario, se complementan, además el juego facilita la comunicación y la expresividad generando un aprendizaje creativo y motivador.

Se ha hecho referencia a la función que presenta la sociedad dentro del proceso creativo del niño. La sociedad es entendida como sistema que junto a sus distintos subsistemas, como son la familia, escuela, pares y medios de comunicación, ejercen una función de mediadores que influyen decisivamente en el desarrollo evolutivo de los niños. De ahí que la importancia que cobra el ámbito educativo se debe a la forma en que da respuesta a las demandas de la sociedad. Por ello, la escuela debe de poner a disposición de los alumnos todo tipo de recursos adaptados a sus necesidades, con la finalidad de desarrollar en ellos una actitud responsable, autónoma, crítica y creativa ante/con los Medios de Comunicación y Tecnologías de la Información. ¿De qué manera? integrando a éstos en la vida de la escuela desde edades infantiles, para que los niños vayan progresivamente aprendiendo a comunicarse a través de distintos medios y canales. En definitiva, consiste en "estimular la creatividad

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de la audiencia (...) significa finalmente estimular maneras distintas de 'jugar' con la mediación y de poner 'reglas del juego' al proceso de la recepción televisiva"²⁵⁵.

Los niños desde edades muy tempranas se ven rodeados de imágenes de todo tipo. Algunos autores han señalado cómo nos encontramos en la llamada "Era de la imagen". Según indican Menchén-Bellón et al. (1981), las imágenes:

En sus múltiples modalidades están modificando a tal ritmo nuestra cultura que es menester plantearse seriamente la importancia que tiene la educación de las percepciones sensoriales. Las palabras, gestos, imágenes, sonidos que servirán al niño y a la vez estimularán la creatividad" (p. 46). El niño debe contar con los recursos y medios a su alcance y participar activamente de los mismos. Los autores reflejan como "la creatividad supone participación activa del niño y ésta es mayor cuando no se le da todo hecho" (p. 54), teniendo opción de explorar, investigar y expresar con ideas propias, sin dejarse llevar por aportaciones ajenas. De lo contrario, estaríamos bloqueando su capacidad creativa negando la oportunidad de comunicarse de manera libre, abierta y espontáneamente.

En el estudio realizado por los autores anteriores donde relacionan la creatividad y los medios audiovisuales, escogieron una muestra de 500 niños de 10 y 11 años. En las conclusiones obtenidas, se destaca que el niño participa de la técnica visual más que con las técnicas simultáneas (audición y lenguaje). Si el mensaje que recibe el niño es exclusivamente visual, se incrementa su producción

²⁵⁵ Orozco, G. (1990). La mediación en juego: Televisión, culturas y audiencias. *Comunicación y Sociedad*, 10-11, 107-128.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

creadora, mientras que si el mensaje es audiovisual, la capacidad creadora no se manifiesta totalmente, ya que la asimilación y estructuración del mensaje icónico que efectúa el niño quedan reducidas al presentarse en unión con el mensaje sonoro. Los investigadores destacan además la importancia que presentan los medios audiovisuales en el aprendizaje y lo que supone una utilización adecuada de los mismos. Por otro lado, la escuela debe favorecer la creatividad para que los niños desarrollen su capacidad pensante, para así fomentar la libertad de expresión e ideas.

Más actual y con una visión más óptima en torno a los medios audiovisuales y su utilización para favorecer la creatividad, la encontramos en la postura de Bazalguette (1991), quien defiende que los niños no son seres indefensos en su relación con los medios. La autora pretende desarrollar posiciones y destrezas creativas en la educación primaria a través de los medios audiovisuales, es tan sencillo como que se haga "mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Esto hace que su comprensión del placer y del entretenimiento que esto proporcionan sea más profunda" (p. 14).

En esta misma dirección, recordemos que el objeto de la presente tesis es profundizar en cómo los niños desarrollan la capacidad crítica mediante la visualización, interpretación y posterior re-interpretación de mensajes audiovisuales, a través del proceso de creación y producción audiovisual, y compararlo frente a aquellos sujetos que sólo visualizan y no tienen la oportunidad de participar del proceso de producción.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Todo lo expuesto en este apartado, nos conduce a reflexionar en torno a describir al niño como un ser creativo, siendo esta dimensión uno de los aspectos más relevantes que hay que cultivar desde etapas tempranas, puesto que a esta edad es cuando los niños se muestran más abiertos a propuestas de innovación y de creatividad a través del juego. En este sentido, carecería de lógica negarles la oportunidad de expresarse a través del juego, ya que a través de este recurso, el propio niño comprende e interpreta la realidad. Hay que tener en cuenta la función que la televisión, entendida de manera tradicional, adquiere en este sentido. En línea con Ferrés (2004):

Es negativo que el niño elabore su concepción del mundo a partir de la televisión (...) El problema de la televisión no radica, pues sólo en los contenidos, sino en su unidireccionalidad. Por eso, hace falta buscar alternativas que impulsen a la acción y a la creatividad” (p. 140). El desarrollo de la creatividad influye en el desarrollo de cualquier ámbito del niño (social, afectivo, cognitivo, motor).

Por otro lado, se han referenciado algunas investigaciones que demuestran como la creatividad empieza a disminuir a partir de los 11 y 12 años. Por ello, es importante impulsar esta capacidad desde la acción educativa, acercando a los niños, desde edades tempranas, todo tipo de entornos, recursos y materiales adecuados, utilizados en proyectos o experiencias en las que sean los niños los protagonistas de su proceso de aprendizaje, mediante su participación activa y directa con el medio que le rodea.

2.4. Escala de interacción creativa: Los niños como EMIRECs audiovisuales

1. Niño como receptor

Teniendo en cuenta todo lo aportado hasta el momento, justificado el porqué de la selección del rango de edad correspondiente a la etapa de las operaciones concretas y teniendo en cuenta que lo que pretendemos es que los niños se adentren, interpreten y reinterpreten de manera creativa el mensaje audiovisual, cabe destacar los datos obtenidos en el trabajo de Flavell, 1977 (citado en Del Río, P., et al., 2004) del *“Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia”* que determina que “el niño necesita saber qué conoce y qué no conoce, que el niño conozca sus propias capacidades y sus límites; que conozca los objetivos y el sentido de la tarea o actividad; y que conozca las estrategias eficaces para llevar esa actividad a buen fin” (p. 89). De esta manera, el niño alcanzará las dimensiones que Martínez de Toda y Terrero (1999) propone y que ya analizamos en el anterior capítulo, que vienen siendo la dimensión *activa, crítica, social y creativa*.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, así como los distintos niveles de actividad que propone Marta Lazo (2005), desde esta investigación se pretende llevar a cabo una valoración del niño como agente receptor- selector-participante que le permita alcanzar la dimensión de productor audiovisual como ser creativo. Con este fin, partimos de teorías del aprendizaje que, ligadas más o menos a este proceso, servirán como base de justificación dentro del ámbito educativo.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En línea con Orozco (1989), en este estrato de actividad, "el niño es entendido como un sujeto que reacciona a los estímulos que recibe por los medios a través de la pantalla, como constructores de su propio aprendizaje"²⁵⁶, es lo que Kaplún (1998) denomina como "énfasis en los efectos" (p. 31). Este modelo nace en los EEUU en la década de los cuarenta y lo podemos relacionar con la ya conocida Teoría Funcionalista de Laswell (1948). La investigación se centra en los efectos. En este modelo lineal y unidireccional, existe un emisor principal que trasmite un mensaje al receptor, con un rol totalmente secundario, aparece una respuesta por parte de este último definida como retroalimentación. Parece que existe una mayor participación e implicación, consecuencia del estímulo, sin embargo sigue siendo un modelo unidireccional. Kaplún advierte que este proceso se basa en la manipulación.

Siguiendo a Salomon, 1990 (citado en Almenara, 1998)²⁵⁷, el término "efecto" se refiere a un "... cambio cognitivo como consecuencia de la exposición o interacción con algunos estímulos" (p. 27). Partiendo de esta definición es necesario atender a una de las principales teorías que avalan este modelo, es la llamada "Teoría social del aprendizaje". Esta teoría responde a que son necesarios los estímulos externos que actúan sobre el sujeto. Como recoge Orozco (1989) respecto a estas teorías:

Está en el contenido de lo que se aprende y no en la estructura mental del sujeto. Algunos investigadores han aplicado estos postulados en sus estudios sobre lo que los niños aprenden en la

²⁵⁶ Orozco, G. (1989), op. cit., p.12.

²⁵⁷ Almenara, J. C. (1998). Los medios no sólo transmiten información: reflexiones sobre el efecto cognitivo de los medios. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 23-34.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

televisión, no es necesario que haya una actitud de enseñanza en el vídeo para que los sujetos receptores aprendan su contenido (p. 11).

Mencionar la citada teoría es considerar la propuesta de Bandura (1977), relacionada con el "Aprendizaje por Observación o Modelado". De los numerosos estudios de Bandura, el experimento del "muñeco bobo" es uno de los más relevantes. Seleccionó una película realizada por una estudiante en la que pegaba a un muñeco y le gritaba de manera agresiva y la proyectó a un grupo de niños. Posteriormente, les dejó jugar, observando en los resultados conductas idénticas a las vistas en el vídeo. Los niños le gritaron y le pegaron, entre otras acciones agresivas. Bandura realizó distintas versiones del experimento, rodó una película en la que una chica pegaba a un payaso con imagen real y, cuando los niños fueron conducidos a un cuarto, encontraron a una persona vestida de payaso e imitaron los comportamientos observados en el film. Según recoge Shaffer y Kripp (2007):

Debemos atender con cuidado al comportamiento del modelo, asimilar de forma activa o codificar lo que observamos y luego almacenar esta información en la memoria, a fin de imitar en un momento posterior lo que hemos observado (...) los niños ni siquiera necesitan ser reforzados para aprender de esta manera todo esto permitió a Bandura afirmar que "los niños aprenden de forma continua respuestas deseables e indeseables manteniendo sus ojos y oídos abiertos" (p. 49).

Una vez superada la visión tradicional del efecto directo de los medios en la conducta del sujeto pasivo (conductismo) se potencia una postura más abierta que tiende a valorar la importancia del medio y

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

su influencia en el sujeto considerado no como un mero receptor sino como agente activo y crítico (cognitivismo) de la información que recibe. Así es como "desde esta nueva perspectiva, tan importante se llegará a determinar la influencia que el medio puede tener sobre el sujeto, como la influencia del sujeto sobre el medio; es decir, lo que el medio le aporta al sujeto, como lo que el sujeto le aporta al medio"²⁵⁸.

En este sentido, al encontrarnos en un mundo marcado por los cambios tecnológicos y la influencia de los medios, el sujeto navega en una dualidad llena de contradicciones. Por un lado, situarnos en una sociedad con tantos avances e innovaciones supone que son favorables para su desarrollo integral pero, por otro lado, puede llevar a un empeoramiento personal y más aún si lo enfocamos hacia la infancia, dado que "muchos de los problemas de la sociedad actual se derivan de un consumo indiscriminado de los medios de comunicación (...) el espectador-oyente-lector ha ignorado en numerosas ocasiones el impacto de los mismos con lo que ha aumentado la nocividad de estos. Un mal uso de los medios de comunicación puede provocar que, en vez de dominar la información que recibimos, pasemos a ser simples marionetas dominadas"²⁵⁹. Se trata de una labor en la que familia y escuela adoptan funciones que se deben de complementar. Aspectos que reflejaremos en el siguiente capítulo de la presente tesis. No queremos posicionarnos en la tesitura de lo que Debray (1992) ya planteaba en su obra en tanto que "el sujeto recibe como implacable y natural lo que es artificial, construido por sus propios dispositivos que toma por objeto percibir pasivamente aquello por lo

²⁵⁸ Almenara, J. C. (1998), op. cit., pp. 23-34.

²⁵⁹ Rosa, Y. (1996). Hacia un consumo racionalizado de los medios de comunicación. *Comunicar*, 7, 28-33.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

que percibe activamente, se ignora como creador, origen de sus imágenes” (p. 304).

En esencia, pretendemos que los niños aprendan de/con su realidad más inmediata con plena consciencia crítica, a través de un proceso activo, abierto, flexible y dinámico.

Abandonada la postura tradicional en la que los niños son considerados como seres indefensos ante los medios de comunicación, en especial frente a la televisión, es momento de considerarles “como seres racionales con capacidad de elegir diferentes tipos de medios y productos de acuerdo a su edad, sus gustos, intereses y necesidades” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 190).

2. Niño como selector de información consumida y de información creadora

Como punto de partida de este segundo nivel, delimitaremos lo que hoy en día se concibe como consumismo. Bauman (2006) utiliza la metáfora de la *Modernidad líquida* para referirse a la sociedad actual como caótica, incierta y múltiple, en la que prima el cambio y el movimiento. El autor entiende que la solidez (rasgo característico de la época de la *Modernidad Sólida*, contrario a la actual) es amenazada como consecuencia de tanta transformación. Bauman expone que el consumismo de hoy “no se define por la acumulación de cosas sino por el breve goce de esas cosas” (p.29). El conocimiento se entiende como mercancía. En esta crítica, el autor expone que la masa de información está disponible y accesible en cada momento, sin embargo no podrá ser comprendida con exactitud (p. 41).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por su parte, Ferrés (1994) expone que la televisión es una mercancía en tanto que el espectador interioriza la actitud consumista a la que se le incita, aspecto que le lleva a consumir la televisión, no disponiendo de una capacidad selectiva de los contenidos que le gustan o quiere ver (p. 41).

Precisamente, el propósito de esta investigación es no caer en el determinismo tecnológico. Lo que aceptamos es el término de *Modernidad Líquida* de la propuesta de Bauman. Creemos que los cambios sucedidos influyen decisivamente en los niños y que pueden ser asumidos, de manera positiva, para capacitar la actitud crítica frente al consumismo actual en la sociedad mediática. Para ello, hemos considerado que el niño no es un receptor pasivo, sino un agente activo y plenamente consciente de su realidad, que cuestiona y valora lo que aparece en las pantallas de acuerdo a sus interpretaciones y experiencias. Acogemos lo que Kaplún (1998) denominó como modelo de énfasis en el proceso. Se trata de “un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás” (p.50). Podemos hablar de una *Pedagogía Crítica o Problematizadora*, como propuesta de Freire (2005) “que busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (p. 63). Como recoge Marta Lazo (2005), en esta pedagogía:

“Se promueve el paso de un destinatario ingenuo ante los mensajes a un perceptor que tiene capacidad de elección de contenidos, intenta comprender los lenguajes mediáticos, sabe interpretar de manera

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

crítica los significados de los mensajes y participa activamente en la realidad”²⁶⁰.

Estamos de acuerdo en que las pantallas producen imágenes que pueden afectar a los individuos, según múltiples condicionantes (nivel de alfabetización mediática, mediaciones, etc.). Sartori (1998) plantea que la pantalla “anula los conceptos y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender” (p. 13).

Desde nuestra postura, defendemos que los medios pueden enriquecer el aprendizaje del niño y, por supuesto, la capacidad de abstracción y entendimiento, partiendo de su potencial y de un uso correcto, para que seleccione de manera crítica lo que consume.

Sartori expone que los niños ven la televisión durante gran cantidad de horas antes de aprender a leer y escribir. Este aspecto se analizará en el capítulo siguiente de la presente tesis, tomando como referente los contextos de mediación que influyen en el desarrollo de los niños (familia, escuela, iguales).

En este estrato de la Escala de interacción creativa que se propone, consideramos al niño como un selector activo de la información que consume cuando decide ver televisión. Siendo el propio niño el que, mediante su *mediación cognoscitiva* (Orozco, 1989), es capaz de dar sentido y significado a los contenidos visualizados a través de la pantalla, teniendo en cuenta las limitaciones del contexto social en el que se ve inmerso y de acuerdo a las particularidades de su edad. Se

²⁶⁰ Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Comunicación y Hombre*, 1,19-34.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

trata de un proceso de interacción entre la selección activa que hace el niño y los mensajes que recibe.

Por otro lado, resulta interesante mencionar la contribución de Macleimont (2005). En su artículo "*¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?*", realiza una valoración del target infantil con aportaciones de diversos autores. Quiroga, por ejemplo, plantea en sus escritos que el público es un selector activo pero, por otro lado, plantea que se encuentra limitado debido a su experiencia:

Asumimos al público como selectores activos que deciden satisfacer sus necesidades específicas y atribuir sus propios significados que la pantalla ofrece, pero limitados a sus experiencias. El proceso incluye tanto una oferta activa por parte del medio como una selección activa por parte del sujeto²⁶¹.

Las razones que justifican que el niño debe alcanzar esa autonomía en la selección de los contenidos las encontramos en la investigación de Marta Lazo (2005), quien señala que se debe: en primer lugar, a que la oferta de medios es cada vez mayor y, en segundo lugar, a que los niños son consumidores activos de medios, sobre todo de la televisión.

En cuanto a estrategias de consumo que tienen como objetivo activar la compra en los destinatarios, Ferrés (1994) señala que se producen a través del deseo: "la publicidad juega a incrementar la ansiedad del receptor" (p. 147). Actualmente, el público infantil se sitúa en el punto de mira de las industrias de marketing. De acuerdo a lo anterior, nadie está libre de acceso al consumo y menos aún lo están

²⁶¹ Macleimont, S. R. Q. (2005). *¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?* *Comunicar*, 13 (25).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

los niños a los mensajes directamente enfocados a estimular su capacidad de atracción hacia el consumo.

El trabajo de Dorfman y Mattelart (1976) denominado "*Para leer el Pato Donald*" demuestra cómo a través de las producciones de dibujos infantiles, como el cómic, se encamina implícitamente hacia la toma de conciencia de una sociedad de lucha de clases y a la implantación de un modelo social norteamericano, a partir de la Segunda Guerra Mundial, todo de una manera aparentemente inocente y dirigido a un público infantil. Todo un claro ejemplo para valorar la importancia de educar en el consumo en las nuevas generaciones.

En este sentido y dentro de esta perspectiva crítica en la que el niño se relaciona con los medios, siendo capaz de analizar la información que consume y de crear estrategias de reflexión, en línea con las aportaciones de Giroux (2003), sería correcto y enriquecedor favorecer que los niños se apropien de experiencias de forma colaborativa:

Los estudiantes deben aprender dentro de formas sociales que les permitan ejercer algún grado de autoconciencia en cuanto a sus propias interacciones como sujetos pertenecientes a una clase, género, raza o etnia (...) una pedagogía crítica necesita apropiarse de formas de conocimiento que existan fuera de la experiencia inmediata del estudiante (...) necesitan aprender y apropiarse de otros códigos de experiencias así como de otros discursos de otras épocas y lugares (p. 167).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el marco de esta pedagogía crítica, cabe destacar la figura de Buckingham (2005). Sus investigaciones en torno a los niños y los medios, parten de la idea de que "aprendan a producir dichos medios con la tecnologías de la comunicación para analizar de qué manera se representan a ellos mismos y desde qué óptica enfocan sus relaciones con los demás. Parte de sus investigaciones atienden a la producción a través de los medios digitales. Y son precisamente esos medios digitales los que debe contemplar la alfabetización audiovisual en la actualidad"²⁶².

Las experiencias más significativas de recepción activa y crítica vienen de la mano de Charles y Orozco durante la década de los noventa. La Educación para la Recepción tiene como objetivo potenciar la competencia comunicativa y autónoma del sujeto. En línea con Orozco (1996), plasmamos lo que el propio autor define como "educación para la recepción":

La educación para la recepción tiene que ver con la conformación semiótica, las mediaciones y la representación de lo social en la pantalla, tiene que ver también con el uso de recursos vídeo-tecnológicos (...) y tiene que ver con las maneras de interacción que asumimos con la programación y con nuestra capacidad de elección y de respuesta al medio televisivo (p. 245).

Como señala Orozco, la Educación para la Recepción se relaciona con nuestra capacidad de elección y de respuesta al medio. En este sentido, la competencia comunicativa de los niños sólo se verá potenciada si actúan frente a los medios de manera autónoma y

²⁶² Sánchez Carrero, J. y Aguaded, I. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14 , 293-308.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

directa o, como nos propone Buckingham, en experiencias basadas en un saber-hacer centradas en una participación y trabajos en interacción, haciendo suya la realidad desde su propia práctica comunicativa y darán su punto de vista en relación a los medios de comunicación. Se trata de una manera de tomar como punto de partida la Lectura crítica de Masterman (1994). En este sentido, los niños podrán “distinguir los hechos de la ficción; identificar y apreciar los diferentes niveles de realismo; comprender los mecanismos de producción y distribución (...). Diferenciar la información de la opinión; diferenciar diferentes niveles de no-ficción (...). Aproximarse críticamente a la publicidad (...). Justificar conscientemente las propias preferencias. Se da así prioridad a aquellos aspectos que tienen que ver con el uso activo y crítico de los medios, que debe permitir disfrutar de ellos y, a su vez, contrarrestar sus aspectos negativos”²⁶³.

Por otro lado, cabe señalar a Sánchez Carrero y Aguaded (2009)²⁶⁴ que recogen que, además de una lectura crítica, es necesaria una lectura analítica. Los pasos de esta lectura, basada en lo que propone Pérez Tornero (1994), son los siguientes:

1) Realizar una lectura global del programa; 2) fragmentarlo o dividirlo en partes; 3) captar las diferentes dimensiones del programa; 4) reconocer las estructuras, 5) hacer una interpretación global. Seguir esta línea de investigación es intentar que el niño inicie su formación como telespectador consciente, crítico y activo.

²⁶³ Oliva Rota, M. (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del CAC*, 25, 29-40.

²⁶⁴ Aguaded, I., Sánchez Carrero, J. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación, *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 39, 131-148.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En definitiva y de acuerdo con estos investigadores, la actitud crítica ante los medios “debe de comenzar a cultivarse en el niño desde temprana edad. Si bien es cierto que ésta va a depender de una serie de experiencias y valores que apenas está construyendo debido a su corta edad, no es motivo determinante para impedir el desarrollo de esa actitud crítica”²⁶⁵.

El niño es incluso un selector de información creada que, tras tener criterio propio, autonomía y una cierta responsabilidad para seleccionar los contenidos de los medios e interpretar su significado, posee iniciativa para contemplar y elegir lo que le interesa visualizar. En este sentido, el adulto es definido en términos de facilitador y orientador del proceso, un mediador. Y el niño, previamente capacitado, pasará a ser responsable de lo que consume. De ahí que “en cada una de estas situaciones, los niños resignifican lo que vieron, modifican sus percepciones iniciales realizadas en el hogar frente al programa, producen nuevas comprensiones de lo visto e incluso cambian sus preferencias televisivas como producto del intercambio con sus compañeros y, eventualmente, con los maestros, quienes a través de sus comentarios pueden incidir en la manera en que los niños se apropian de los programas”²⁶⁶.

La investigadora Merlo Flores (2002)²⁶⁷ expone que, muchas de las investigaciones de Latinoamérica y Argentina en particular, demuestran que los niños seleccionan e integran de la televisión aquellos elementos que les sirven como compensatorios y responden

²⁶⁵ Aguaded, I., Sánchez Carrero, J. (2009), op. cit., p.133.

²⁶⁶ Orozco, G. (1992). La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. *Nuevas tecnologías, familia y escuela*, 242-256. Recuperado el 6 de octubre de 2013, de <http://roberto.dgme.sep.gob.mx/doc/audiovisual/recepciontv.pdf>

²⁶⁷ Merlo Flores, T (2002). La acción socializadora de la televisión en una época global. *Comunicar*, 18, 35-39.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

a la problemática de su contexto habitual. En una de las experiencias se pidió a una muestra de 200 niños de distintos niveles socio-culturales que realizaran un informativo televisivo para poder valorar su *agenda setting*, es decir, su visión de la realidad adulta, presentada por los medios. Tras estas experiencias se destacó que la visión que los niños tienen de su realidad es bastante desalentadora de acuerdo a su propia *agenda setting*. En otra experiencia, se destaca que la selección de programas televisivos de los miembros del grupo participante de niños parten de las opiniones de los líderes de los mismos y no de las preferencias individuales. En este caso, mediante la configuración de la *agenda setting* se trata del tema sobre el cual se establecen todas las conversaciones grupales de acuerdo a la preferencia establecida por los líderes del grupo de niños y no por los intereses individuales de cada uno de ellos.

Como ya hemos apuntado, durante el desarrollo psicoevolutivo, los niños van modificando y ampliando sus motivaciones, de tal forma que se interesan por nuevas temáticas. Muñoz (1996)²⁶⁸ lleva a cabo una reflexión de los rasgos evolutivos y su relación con el niño y la televisión. La autora señala la importancia de dos elementos en los años escolares del niño. Por un lado, los conocimientos previos y, por otro, el ámbito afectivo-emocional, aspectos determinantes que dan lugar a la selección de los contenidos o temas de interés por parte de los niños.

Entre las conclusiones de la tesis doctoral presentada por Muñoz (1997), se extrae que la edad y los intereses están interrelacionados,

²⁶⁸ Muñoz, N. G. (1996). TV y desarrollo: variables de la interacción alumno-medio. *Comunicar*, 6, 52-56

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de manera que “la edad de los sujetos perfila las preferencias televisivas de los niños, conforme aumenta la edad entre los ocho y los diez años, se acentúa el interés hacia las series de ficción y disminuye la atención hacia los espacios infantiles”²⁶⁹.

Como se puede observar, existen muchas diferencias en los gustos televisivos,, en función de la edad y también del sexo. Los datos estadísticos recogidos en el trabajo de Garitaonandia, Fernández y Oleaga (1999) plantean lo siguiente:

A los más pequeños (6 y 7 años) les gustan los dibujos animados, en especial a los niños (66%), y a las niñas también los shows familiares (29%). Existe una diferencia notable por razones de sexo, ya que en las niñas las preferencias por los programas de adultos son elevadas incluso a la edad de 6 y 7 años (50% las niñas respecto al 27% los niños), y así se mantienen siempre por encima hasta los de mayor edad, aunque las diferencias son muy pequeñas a edades superiores²⁷⁰.

El plano afectivo y los conocimientos previos son elementos decisivos que influyen en las preferencias de los niños hacia los contenidos que finalmente seleccionan. En palabras de Ferrés (1994), “la televisión actúa como espejo, las preferencias de los espectadores provienen tanto de un ejercicio de su inteligencia como de sus sentimientos (...) Cuando se valora un programa está valorándose a sí mismo” (p. 60), teniendo en cuenta que la afectividad no se desarrolla en la cognición

²⁶⁹ Muñoz, N. G., y Picó, E. P. (1997). Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

²⁷⁰ Garitaonandia, C., Juaristi, P., Oleaga, J. A. y Pastor, F. (1999). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación. *Revista de Estudios de Comunicación*, 4, 131-159.

hasta los diez años, como lo expone la psiquiatra Carmen Rubín Álvarez (1999), quien afirma que es en la pre-adolescencia donde las personas maduramos las emociones. En la primera y segunda infancia se da la madurez emocional iniciática, la que establece las bases para conseguir posteriormente un desarrollo afectivo equilibrado y que influye en el desarrollo integral. En este sentido, será imprescindible que el niño adquiera progresivamente una conciencia crítica para consumir de manera adecuada y responsable la información que de los medios le llega.

3. Niño participante

En este tercer nivel, el niño se observa como participante activo, lo que supone integrar en sus competencias las capacidades ya adquiridas en los anteriores niveles. Desde esta perspectiva, asumimos que "las otras tres dimensiones parten del supuesto de que el receptor reacciona ante los mensajes de los medios de forma diferente de acuerdo con su contexto, su identidad, sus expectativas y sus necesidades"²⁷¹. El estrato que se presenta a continuación entiende al niño como sujeto participante. La investigadora Marta Lazo (2005) atiende a este concepto incorporando la función principal que ejercen los distintos contextos mediadores en el niño:

Se trata de un sujeto social, que se reapropia de los significados para llegar a reinterpretarlos, tras un proceso de intercambio de ideas con los diferentes miembros de los contextos con los que se relaciona. En esos contextos de significación (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación, entre otros), que a su vez están integrados

²⁷¹ Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 95-118.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

en el contexto social en sentido amplio, se producen una serie de mediaciones que unidas a la experiencia televisiva, establecen el proceso comunicativo del sujeto social, en función de la interrelación entre el niño y los mensajes audiovisuales²⁷².

Ahora bien, hablar de mediaciones implicadas en el proceso de interacción entre el niño y el mensaje audiovisual supone partir de que "el proceso de mediación no sólo facilite los procesos de cambio a nivel de comportamiento social, también que estimule e impulse el aprendizaje y las distintas interacciones dentro y fuera del aula"²⁷³. De ahí que consideremos la definición de Orozco (1989) relativa a la mediación, como conjunto de los elementos que influyen en el proceso de aprendizaje y que parten tanto de aspectos cognitivos como de aspectos culturales del sujeto²⁷⁴.

Orozco (2010) determina que, tanto la familia como la escuela, poseen su propia esfera de significación. La audiencia infantil al ser partícipe de estas instituciones se ve influida por ellas, en relación al proceso de recepción en la interacción del niño con los medios:

A veces algunas mediaciones se refuerzan mutuamente, por ejemplo cuando escuela y familia tienen mucho en común y participan de objetivos educativos similares, o cuando TV y familia comparten percepciones del mundo y aspiraciones sociales (p. 43).

²⁷² Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Comunicación y Hombre*, 1,19-34.

²⁷³ Casallas, J. R. S. (2006). Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Proyecto de vida para la formación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 55-84.

²⁷⁴ Orozco, G. (1989), op. cit., pp. 9-19

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

De lo anterior, se deduce que todo aprendizaje que realiza el niño como agente participante es el resultado de un proceso social en un contexto en el que forma parte y en el cual los agentes socializadores ejercen una gran influencia moldeadora. De ahí que el aprendizaje para Kaplún (1997) sea definido de la siguiente manera:

Un proceso activo de construcción y de re-creación del conocimiento. Para esta concepción, todo aprendizaje es un producto social; el resultado tal como lo postuló Vygotsky de un aprender de los otros y con los otros. Educarse es involucrarse en una múltiple red social de interacciones²⁷⁵.

Así es como “las teorías sobre el aprendizaje han comenzado a considerar la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social”²⁷⁶. Por ello, en términos de participación infantil, “las teorías de Vygotsky y Dewey se centran en los niños que participan con otras personas en un orden social (...). Para Vygotsky (1978, 1987), el desarrollo cognitivo infantil debe ser entendido como un resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual”²⁷⁷.

Vygotsky, psicólogo y filósofo ruso de la ya conocida “Teoría Socio-Cultural”, considera al niño como “un ente social y activo y

²⁷⁵ Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Chasqui*, (58), 4-6.

²⁷⁶ Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. Recuperado el 24 de Octubre de 2013, de <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56473/1/TE.%20construcciondelconocimiento.pdf>

²⁷⁷ Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wersch, P. del Río, A. Álvarez (Edits.). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

protagonista y producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida. El infante es una persona que reconstruye su conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que el niño y la niña aprendan y se desarrollan y aprendan íntegramente”²⁷⁸. El enfoque Socio-Cultural se centra en las interacciones sociales, como la familia, la escuela, grupo de pares o el trabajo.

Por otro lado Rogoff (1993)²⁷⁹, parte de la Teoría Socio-Cultural de Vygotsky y de algunas aportaciones del modelo de Piaget, su enfoque es nombrado como “*participación guiada*”. El autor resalta el valor que para el niño presenta el entorno social, el estímulo que le acompaña en su aprendizaje, favoreciendo la modificación de los esquemas de conocimiento a partir de los conocimientos previos y los nuevos que va asimilando.

Considerando, por un lado, al niño como agente social y participante activo de la realidad y, por otro lado, aceptando las aportaciones de Martínez de Toda y Terrero (1999), se determina que el niño “es interactivo con los demás. Trabaja en grupo. Enfatiza la solidaridad, la participación y la cooperación. Sabe usar los medios masivos como un foro para intercambiar y discutir los problemas comunes con los demás”²⁸⁰.

²⁷⁸ Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

²⁷⁹ Véase en Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

²⁸⁰ Martínez de Toda y Terrero, J. (1999), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Para hacer alusión a la participación como resultado de las interacciones que se dan en un grupo de iguales, es necesario considerar que el aprendizaje colaborativo "permite que el sujeto sea consciente del proceso de adquisición de sus estructuras cognitivas (...) mediante la socialización del trabajo en equipo, para lograr tanto su comprensión individual como el sentido de su identidad a través de la interacción social" (Capacho Portilla, 2011, p. 120).

Los participantes del grupo se adentran en un modelo de aprendizaje mediado y social dentro de un contexto en el que cualquiera de sus integrantes actúan como mediadores del proceso. Por ello, consideramos el diálogo y la colaboración como la base que fundamenta el aprendizaje colaborativo, así lo declaró Freire (1970) en su obra *"Pedagogía del Oprimido"*:

La colaboración como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en distintos niveles de función o, por lo tanto, de responsabilidad. Solo puede realizarse en la comunicación (...) El diálogo que es siempre comunicación, sostiene la colaboración (p. 152).

El otro marco de referencia de esta Teoría de Colaboración se ha encontrado en las aportaciones del propio "Modelo de Piaget". Ya hemos señalado aquellas que ayudan a entender esta perspectiva y que además enfatizan en que la construcción del conocimiento, como resultado de la maduración de las cinco etapas del desarrollo, desde una visión egocéntrica propia de la primera infancia hasta evolucionar hacia una perspectiva más socializada, ya entrada la adolescencia.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En la etapa de 7 a 12 años surgen cambios psicológicos y fisiológicos, niños y niñas asumen roles muy marcados y con carácter diferencial, que tienden a cerrar sus propios círculos sociales. Se trata de un momento en el que los niños necesitan sentir el sentimiento de confianza y seguridad con los demás.

Existe un común denominador que relaciona las aportaciones de Freire y Piaget. Ambos establecen una jerarquía de niveles cognitivos, una especie de escalera por la que los niños van modificando los esquemas de conocimiento de acuerdo a su edad, pudiendo alcanzar de manera progresiva la tan considerada conciencia crítica. "Freire al igual que Piaget construye escaleras. Sus niveles de conciencia son análogos a los estadios lógicos piagetianos. Son peldaños que deben escalarse paso a paso hasta culminar en el último... Hay pues, un punto superior, una visión jerárquica, una llegada predeterminada (...) Y la mejor conciencia, la conciencia deseable por la que se debe propender en el acto educativo, la conciencia crítica"²⁸¹.

4. Niño como productor audiovisual

En este nivel definimos al niño como agente creador de producciones audiovisuales. Foncubierta (2003) recordando a Martínez de Toda y Terrero (1999) determina que el sujeto creativo "no sólo es capaz de apropiarse del contenido de los medios de forma activa, sino que puede producir mensajes alternativos de acuerdo con los intereses de su propia cultura"²⁸². El niño creativo no es sólo un emisor de

²⁸¹ Mariño, G. (1992). Creatividad y constructivismo: una mirada desde la educación popular. Recuperado el 14 de septiembre de 2013, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SbBHP4EzpVcJ:www.germanmarino.com/descarga-mi-obra/pedagogia/doc_download/93-creatividad-y-constructivismo.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es

²⁸² Fontcuberta, M. (2003), op. cit., pp. 95-118.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mensajes, es además un productor activo y crítico que participa íntegramente en la comunidad. Este proceso se encuentra ligado a la práctica dialógica (Freire, 1970) y aprendizaje compartido.

El canadiense especialista en Educación en Medios, Jacques Piette (2000) plantea la importancia de los medios en la vida y en la propia cultura de los jóvenes, considera que la educación en medios debe desarrollar en los alumnos nuevas destrezas de comprensión, de análisis, pensamiento crítico, creatividad y una enseñanza en valores. Piette añade que debe despertar el espíritu crítico y la capacidad creadora de los jóvenes para potenciar el desarrollo de una mayor conciencia social.

En definitiva, lo que se pretende es contribuir a que los niños como agentes creativos "*escriban para ser leídos*" (Kaplún, 1998). Desde nuestra investigación, se propone una experiencia a partir de la visualización de los vídeo-minutos en la que los participantes, a través de las estrategias dialógicas y aprovechado la correcta utilización de los medios digitales, tendrán la oportunidad de reinterpretar el mensaje audiovisual y expresar nuevas narrativas a partir de sus propias concepciones e ideas de manera creativa. Se pretende que los niños "elaboren informaciones con medios de comunicación (...) encaminadas a la creación de contra-narrativas que rescaten lo silenciado y pongan de manifiesto lo estereotipado, deformado y simplificado en los "textos" de los medios. En este sentido, es clave la adopción de la perspectiva EMEREC como orientador del trabajo práctico"²⁸³.

²⁸³ Fueyo, A. (2006). Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. Recuperado el 5 de abril de 2013, de http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La creatividad se trata de "un proceso mental elevado, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía"²⁸⁴. Si esta definición la relacionamos con las teorías o modelos de aprendizaje que resaltan la función que el niño tiene como agente creativo de producciones audiovisuales, destacamos aquellas que parten de que el aprendizaje es un proceso de construcción continuo. Así es como elaboramos una síntesis de las principales teorías:

-"Teoría del Aprendizaje Significativo" propuesta por Ausubel. Surge en contraposición al aprendizaje memorístico por repetición tan característico de la acción educativa tradicional. El niño aprende cuando es capaz de dar sentido y significado a su aprendizaje, supone pues, establecer una conexión entre los nuevos aprendizajes que se pretende que alcancen los niños con los conocimientos previos que ya poseen. Como recoge Rojas Morales (2007):

El concepto de aprendizaje significativo es aplicable para el desarrollo de la creatividad, en el sentido de que cuando un alumno trabaja en la resolución de problemas, de la vida cotidiana, es decir, que le son familiares o que conoce bien, experimenta la sensación de que lo producido es útil o significativo, y eso puede actuar como motivador para descubrir las soluciones. Es importante que los estudiantes realicen proyectos que puedan relacionar con su propia experiencia (p. 148).

²⁸⁴ Esquivias, S. M. T. y Muriá, V. I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1(3).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La motivación es un factor importante para que dicho aprendizaje se alcance. Como opciones válidas para fomentar su desarrollo, se podrá partir de "situaciones de la vida diaria, el juego o la exploración del medio, son situaciones que pueden dar lugar a estos aprendizajes, ya que en ellas el niño parte de lo que ya sabe y puede relacionar sus conocimientos con los progresos que realiza" (Requena y Sainz de Vicuña, 2009, p. 102).

-"Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento" de Bruner. Este enfoque se centra en la actividad del niño dentro del proceso de aprendizaje. Se presenta en una situación que sea un reto para su inteligencia siendo capaz de resolver problemas. Este modelo plantea que lo que una persona es capaz de descubrir por sí misma es lo que verdaderamente aprende. Al igual que Ausubel, Bruner defiende que el niño aprende basándose en sus conocimientos previos. Se centra en el llamado descubrimiento guiado. En palabras Woolfolk (2006): "en vez de explicar la manera de resolver el problema, el profesor entrega los materiales adecuados y alienta a los estudiantes para que hagan observaciones, formulen hipótesis y prueben soluciones" (p. 281).

Bruner alude a la metáfora del Andamiaje, que supone cualquier estrategia que favorezca que el niño alcance el aprendizaje, pero cuando el niño ha adquirido una determinada autonomía ese andamio o ayuda se va retirando progresivamente, es decir, "cuando los niños van creciendo requieren menos ayuda, con lo que irán creciendo en autonomía, y los adultos pueden retirar los andamios que utilizaron para adquirir esa habilidad"²⁸⁵.

²⁸⁵ Requena, M. D. y Sainz de Vicuña, P. (2009), op. cit., p. 101.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-“Teoría de la Gestalt o Percepción”, ofrece una explicación del funcionamiento mental que aporta datos sobre cómo se producen las soluciones y sus impedimentos. El pensamiento creativo se puede abordar desde un problema que precise de una abstracción de algo conocido previamente que se aplica a un contexto distinto del original. Esta teoría se ha centrado en el campo de la percepción visual. Desde este enfoque, todo el proceso de conocimiento tiene una finalidad y concibe la actividad mental como la resolución de problemas. Desde este modelo, encontramos referencias en la figura de Obradors (2007). El autor expone lo siguiente:

La creatividad consiste en la posibilidad de romper la tendencia a responder de una forma común, generalmente estereotipada que nos suele dominar, el hecho de romper la tendencia de una forma común comporta una nueva manera de percibir las características de los objetos (p. 115).

Por tanto, tomando como referencia este enfoque, desde el ámbito de la participación y la creatividad, se deduce que los niños aprenden de manera creativa, al crear nuevas ideas y conocimientos. Como apunta Lipman (1998):

Lo importante es que los niños construyen con ideas, así como cuando juegan con bloques están construyendo unas ideas sobre otras, del mismo modo en que construyen unos bloques sobre otros y juntos están aprendiendo a tomar conciencia de las exigencias creativas que ellos mismos han creado (p. 146).

-“El enfoque de Celestín Freinet”. En palabras de Kaplún (1998), Freinet es considerado como “un educador-comunicador de los años

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

veinte" (p.203). De ahí que, hablar de Educación y Comunicación, supone partir de que ambos términos funcionan complementándose entre sí, donde el nexo de unión es el proceso dialógico, dinámico y flexible, aludir a estos términos desde esta perspectiva supone valorar las aportaciones de Kaplún: "toda educación es un proceso de comunicación" (p. 202).

La Pedagogía de Freinet de la Escuela Moderna no sólo aparece en Francia sino en todo el mundo con nuevas prácticas renovadoras y pedagógicas basadas en métodos activos. El enfoque de Freinet se caracteriza por ser grupal, el alumno juega un papel activo, siendo el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de favorecer aspectos como la colaboración, el pensamiento crítico y no olvidar la creatividad. Por otro lado, las experiencias prácticas son propuestas tanto fuera como dentro del aula, en donde los alumnos pueden expresarse libremente y de acuerdo a sus intereses. Las palabras de Kaplún (1998) recogen muy bien el sentido de esta Pedagogía:

Freinet sentía la necesidad imperiosa de hallar nuevas soluciones, válidas para sus limitaciones físicas y válidas para los niños, era preciso encontrarles algo que hacer pero que fuera un quehacer educativamente productivo (...) y el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social (p. 204-205).

Como podemos observar, la Pedagogía de Freinet ofrecía unas ideas bastante renovadoras para su época. El educador optó por una experiencia que revolucionaría el aula, marcaría un cambio en los métodos pedagógicos, fruto de ese afán por renovar las prácticas centradas en la actividad pasiva de los niños y el carácter autoritario

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

del docente, de ahí que, una de sus grandes aportaciones fuera trasladar la imprenta al aula. Así fue como integrar este instrumento en las prácticas cotidianas de la vida del aula, según palabras del propio Freinet (1985)²⁸⁶, fue incentivar el aprendizaje de los alumnos:

Los alumnos se apasionaron por la composición y la impresión, lo que todavía no era sencillo con nuestro material rudimentario. Entraban en el juego no solo porque la clasificación de los caracteres en los tipos podía ser muy atractiva, sino sobre todo porque habríamos encontrado un proceso normal y natural de la cultura: la observación, el pensamiento y la expresión natural (p. 15-16).

En este sentido, la creatividad se sitúa como punto fuerte siendo concebida como una de las claves de las técnicas innovadoras de Freinet. Así, fue como Freinet expresó sus ideales, con un planteamiento que integramos en esta investigación:

Yo habría sembrado la semilla. Ayudé a que germinara para demostrar que la necesidad de creación y de expresión es una de esas ideas impulsoras sobre las que puede construirse una renovación pedagógica incomparable (p.18).

En definitiva, colectividad, creatividad y expresividad se entienden como un trinomio indiscutible, teniendo en cuenta que "los niños escriben para ser leídos", como bien recuerda en sus escritos Kaplún (1998). Las palabras de este autor señalan la importancia que adquiere la expresividad, en tanto que fomenta el conocimiento de uno mismo y de los demás. Como manifiesta Martín- Barbero (2007):

²⁸⁶ Freinet, C. (1985). *Técnicas Freinet de la escuela Moderna*. México: Siglo XXI.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Para ser reconocidos por los otros es indispensable contar nuestro relato, ya que la narración no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos tanto individual como colectivamente. Y especialmente en lo colectivo, las posibilidades de ser reconocidos, tenidos en cuenta y de contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la capacidad que tengan nuestros relatos para dar cuenta de la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser²⁸⁷.

-El "Enfoque Montessori". Esta escuela se enmarca bajo el concepto de *Pedagogía científica*. Montessori, pionera de la escuela, fue una persona avanzada para su tiempo, desarrollando una propuesta pedagógicamente bien diseñada y congruente con su pensamiento. Suficiente para entenderlo es el ejemplo en torno a la motivación, actualmente entendido como motor de acción de cualquier práctica educativa. Su método sigue vigente y ha influido en la actualidad en MCE Italiano, Mallaguzzi, Cohen, entre otros. Su aportación y métodos siguen activos en la infancia, podemos decir que se trata de un proceso basado en el principio de la auto-educación. Este principio "gira en torno a la capacidad para incitar la imaginación creadora libre y sin trabas de los niños, todo ello con el propósito de desarrollar sus destrezas, agilidad mental, inteligencia, capacidad creadora" (Cerdá Gutiérrez, 2000, p. 21).

Esquivias Serrano y Cantú (2003)²⁸⁸ exponen que, en este método, el alumno elige la actividad educativa que quiere realizar, se trata de respetar las necesidades e intereses de los niños de la mejor manera

²⁸⁷ Martín- Barbero, J. (2007a). Una mirada implicada y una lectura transversal. *Signo y pensamiento*, 26(50), 7-10.

²⁸⁸ Esquivias Serrano, M. T., Vila, I. M., y Cantú, A. G. (2003). Solución de Problemas: Estudio evaluativo de tres enfoques pedagógicos en las escuelas mexicanas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(2), 79-96.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

posible. Sin embargo, la autora resalta que existen ciertas limitaciones con respecto al uso de los materiales Montessori, dado que prima ante todo una educación a través de los sentidos y los materiales se rigen por este mismo fundamento. Atendiendo a las aportaciones de Gordon, Browne, y Dowley (2000), los materiales Montessori deben cumplir las siguientes características:

Ser de madera y están especializados y diseñados para poner énfasis en la filosofía del aprendizaje a través de los sentidos. El currículum Montessori presenta los materiales en secuencia desde los más sencillos a los más difíciles, muchas de las tareas de trabajo constan de una serie de pasos y deben aprenderse en un orden prescrito (...) Los niños aprenden a su propio ritmo. Tienen libertad de elegir los materiales con los que desean trabajar” (p. 72).

Cabe destacar que la función que desde esta perspectiva toma el docente es principalmente la de observador y guía de los niños en cualquier experiencia surgida en el proceso. Hablamos de un modelo de Educación y Comunicación abierto y bidireccional. En términos más específicos, el adulto es un facilitador del aprendizaje que ofrece andamiaje y motiva a los alumnos. En estos términos del profesor como facilitador, tenemos que aludir al psicólogo norteamericano Carl Rogers (1983), quien hace referencia a la figura del facilitador significativo de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como contempla este autor, “La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno”²⁸⁹. Las cualidades y actitudes necesarias que debe poseer el facilitador,

²⁸⁹ Rogers, C. (1985). *La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México, D.F: Ediciones El Caballito.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

según plantea Rogers (1969), en su obra "*Freedom to Learn*"²⁹⁰ (Libertad para aprender), son: autenticidad, empatía, y valoración y confianza en el alumno. Estas cualidades y disposiciones serán condicionantes clave que favorecerán la motivación y el interés de los propios niños para llevar a cabo las actividades, ya que el adulto además de ofrecer un andamiaje, supone además un modelo para la adquisición de conductas. Por otro lado, es importante disponer de un espacio y de recursos apropiados, seguros y acordes a los intereses de los niños, ya que utilizados con un uso responsable y con capacidad de selección crítica, favorecerán la creatividad y la naturalidad del proceso de aprendizaje. Así es cómo entendemos de nuevo que Educación y Comunicación se consolidan mutuamente.

En cuanto a las relaciones establecidas que se suceden entre el niño, el medio televisivo, el video y otros medios tecnológicos y digitales, destacamos de nuevo las aportaciones de la investigadora Quiroz (1997). La autora señala que el niño es un agente creativo y activo a quien se le ofrece todo tipo de recursos y materiales adaptados a sus necesidades e intereses, tomando en cuenta el contexto real de pertenencia, es decir, la sociedad mediática actual. Quiroz determina que:

Es necesario resemantizar al televidente infantil tratándolo como sujeto activo, creativo, con destrezas y capacidades. Ofrecerle los recursos y las formas modernas de realización de programas. Esta renovación exige la incorporación del mundo tecnológico (vídeo, computación, juegos electrónicos) a los programas para niños²⁹¹.

²⁹⁰ Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Meril.

²⁹¹ Quiroz, M. T. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *Comunicar*, 8, 31-38.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En línea con las ideas de Martínez de Toda y Terrero (1999) tenemos que hacer referencia a una actividad constructiva que los chilenos Fuenzalida y Hermosilla (1982), a través de la experiencia CENECA, postulan como la autoexpresión creadora. Dicha capacidad se aprecia desde el punto de vista de educar para la creatividad, motivando al niño para que cualquier manifestación creativa se produzca de forma libre y con el máximo de espontaneidad. En este sentido, el ámbito educativo debe favorecer las condiciones necesarias para estimular la capacidad creativa de los niños. Por ello, dentro del marco de la acción educativa, tendremos en cuenta las palabras de Aguaded (1997):

El entorno de la clase, el trabajo en pequeños grupos, los visionados repetidos, las estrategias de observación, juicio crítico y recreación y una amplia, variada y enriquecida batería de actividades pueden ser recursos excepcionales para que entiendan mejor los mensajes televisivos y, al mismo tiempo, sepan responder mejor y más conscientemente a sus estímulos²⁹².

En este estrato de nuestra escala de interacción, el niño se ha posicionado en la fase creativa del proceso comunicativo. Es un momento en que es consciente para seleccionar críticamente la información que consume a través de los medios, de forma autónoma y responsable.

Partiendo de las anteriores capacidades, el niño llega a ser un productor de mensajes audiovisuales que participa activamente, conoce cuál, cómo y de qué manera funciona el proceso de producción de la información porque son los propios niños los

²⁹² Aguaded, I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-110.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

protagonistas del aprendizaje, un aprendizaje basado en propuestas activas, partiendo de los conocimientos, experiencias previas, intereses y aprovechando al máximo la curiosidad innata en estas edades de saber y puede ser interesante para favorecer experiencias en relación a los medios. Ferrés (1994) destaca que los niños “sean capaces de no sólo comprenderlos, sino también de expresarse mediante ellos (...) Conocer cómo se realizan los programas o como se hacen algunos trucos les ayudará a desmitificar el medio, a tomar distancias, respecto a él, a adoptar ante él una actitud más madura” (p.108-109).

Cabe mencionar algunas de las investigaciones que pretenden verificar cómo a través de la implicación directa y colaborativa se logran asentar nuevos aprendizajes y conocimientos. El cono de Aprendizaje del pedagogo Estadounidense Edgar Dale (1969) supone una muestra de ello. Su estudio contempla exhaustivas prácticas de trabajo de campo para determinar cuál es la mejor forma de aprendizaje. De los resultados obtenidos extrae el siguiente modelo.

Figura 3:

Cono de aprendizaje de Edgar Dale²⁹³

²⁹³ Fuente: El cono del aprendizaje. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de <http://tecnicasparaaprender.wordpress.com/2011/12/08/cono-del-aprendizaje/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Después de dos semanas Usualmente recordamos		Naturaleza de la participación
90% de lo que decimos y hacemos	Vivir la experiencia real	Activa
	Simular la Experiencia	
	Hacer una representación	
70% de lo que decimos	Dar una charla	Pasiva
	Participar en una discusión	
50% de lo que escuchamos y vemos	Ver una demostración	
	Asistir a una exposición	
30% de lo que vemos	Ver una película	
	Ver imágenes	
20% de lo que escuchamos	Escuchar palabras	
10% de lo que leemos	Leer	

En la gráfica, observamos que en la base quedarían reflejados los métodos de aprendizaje más enriquecedores y participativos mientras que en la cúspide se presentan los más individuales y menos eficaces. El 90% de lo que hacemos y decimos se considera una actividad crítica y pura, lo que viene siendo aprender haciendo.

En este sentido, recogemos nuevamente las palabras tomadas por Marta Lazo (1995) quien alude al niño como creador o emisor de mensajes. En definitiva, muestra cómo el niño debe participar en la construcción del proceso de producción en cada una de las fases, desde un aprendizaje activo y constructivista. En este sentido, la producción de medios “ya sea una revista, un vídeo o un programa radiofónico, el hecho de reconocer cómo es el proceso de creación de un producto mediático favorecerá el entendimiento de la elaboración de informaciones” (Sánchez Carrero, 2008, p. 56).

Así es como el empoderamiento de los niños y jóvenes se activa a través del contacto directo con los entornos digitales y tecnológicos,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

seleccionado de manera crítica, asumiendo decisiones y organizando su trabajo en torno a unos objetivos claros²⁹⁴.

Este contacto e interacciones a través de la tecnología posibilita nuevas formas de relaciones interpersonales. Así, es como se desprende un nuevo concepto que integra un marco de interrelaciones entre cuatro factores: Tecnología, Relación, Información y Comunicación). El concepto TRIC (Gabelas Barroso, Marta Lazo y Aranda, 2012) que no TIC, destacando la dimensión Relacional que quedaría reflejada bajo el término "Factor R", que asume que "todo el potencial de la multialfabetización se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores"²⁹⁵. En esta nueva dimensión, la participación, el análisis crítico y la producción son los pilares principales. La reflexión y creación van unidas de manera interconectada, teniendo en cuenta también la búsqueda del aprendizaje lúdico²⁹⁶.

²⁹⁴ Sánchez, J., Aranda, D. (2011). Una discusión sobre ocio digital y aprendizaje: Algunos mitos y una paradoja sobre las redes sociales y los videojuegos. *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación*. Segovia.

²⁹⁵ Gabelas Barroso, J.A., Marta Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein*, 9.

²⁹⁶ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2013.) Intermetodología educomunicativa y aprendizaje para la vida, *Comein*, 22.

CAPÍTULO 3: AGENTES DE SOCIALIZACIÓN E INFANCIA

3.1. La familia como contexto de pertenencia, primer agente de socialización en la infancia

Para abordar este capítulo, partimos de la "Teoría Ecológica del desarrollo humano" de Bronfenbrenner (1987), máximo representante de este modelo. Para este autor, el contexto se compone de forma jerárquica de diferentes subsistemas, con cuatro estructuras o niveles: el *microsistema* configurado por la familia, la escuela y el grupo de iguales; el *mesosistema* dirigido hacia las relaciones que se suceden entre familia y escuela; el *exosistema* referido al entorno de trabajo de los padres y, por último, el *macrosistema* que hace referencia a las circunstancias históricas y culturales que influyen en el desarrollo del sujeto y en el resto de sistemas. En relación con el tema que nos ocupa, Lacave (2013) manifiesta que:

La perspectiva ecológica da cuenta del entorno o contexto en el que el sujeto crece como un elemento constitutivo que explica el comportamiento humano y, por tanto, en el ámbito de la comunicación; podría aproximarnos a las consabidas influencias de los contenidos de televisión en los menores²⁹⁷.

El contexto familiar no solo es el primer agente de socialización más importante para el niño en sus primeras etapas de desarrollo, sino que la familia funciona como llave o acceso para relacionarse con los demás contextos de socialización.

²⁹⁷ Lacave, T. T. (2013). Los padres ante el consumo televisivo de los hijos: estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 2-28.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En la "Teoría General del Sistema de Acción" de Talcott Parson (1937), incluida en su obra "*La estructura de la acción social*", se define la función jerárquica de la estructura social en la que los subsistemas tienen que mantener el orden social. Para el sociólogo, el equilibrio es una de las características que definen a la familia y a las distintas funciones sociales, como la transmisión de valores, normas y modelos de comportamiento, con el fin último de preservar el orden social y garantizar la protección de la infancia. La tesis de Parson propone un sistema en el que los factores ambientales, ya sean culturales o sociales, prevalecen sobre los factores inherentes al ser humano. Desde la presente tesis doctoral, planteamos que hay que fomentar en la infancia, a partir de las características inherentes del propio niño y a través de prácticas educativas, una cierta "autonomía, responsabilidades, potencialidades y derechos, para que sean actores de su propio desarrollo y co-constructores de la realidad social"²⁹⁸.

Luhman (2006) propone la "Teoría de Sistemas", en la que la participación activa del individuo adquiere un peso incuestionable dentro del entorno social. De este modo, "el concepto luhmanniano de estructura se nos presenta como un concepto flexible, capaz de dar cuenta de la regularidad de lo social, sin abandonar la contingencia que le es inherente (...) los sistemas luhmannianos estén en condiciones de aprender" (p. 46). Desde este enfoque, la familia como primer contexto de socialización del niño tiene que ofrecer un espacio abierto en el cual se lleven a cabo múltiples interacciones e intercambios que respondan a las necesidades básicas y primarias del

²⁹⁸ Zuluaga, J.F. (2011). La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(1), 84-98

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

niño, además la familia deberá de favorecer el acceso de éstos a la sociedad.

Los resultados de las investigaciones de Braumind, en los setenta, han conformado cuatro dimensiones de conducta de los padres respecto a sus hijos: *grado de control, exigencias de la madurez, comunicación y afecto en la relación*. De las combinaciones surgidas de las dimensiones anteriores, Braumind se centra en el estudio del efecto de distintos estilos de autoridad ejercida de padres a hijos, dando como resultado la distinción de tres estilos de control parental cualitativamente diferentes: *padres autoritarios, permisivos y democráticos* (Shaffer, 2000, p. 273).

Acogemos las palabras de Sartori (1998) respecto a la función de los padres en relación con el medio televisivo, el autor expresa que "espero poder asustar lo suficiente a los padres sobre lo que podría sucederle a su vídeo-niño, para que así lleguen a ser padres más responsables" (p.2). Sartori reflexiona acerca de las acciones de los padres y postula que son responsables de sus hijos en el criterio con que lleven a cabo sus consumos, con posibles consecuencias negativas que pueden afectar al posterior desarrollo normal de la fase adulta:

Si el vídeo-niño no crece, si nunca se convierte en un verdadero adulto, no es sólo porque está marcado de por vida por un vídeo-ver originario. Una causa concomitante de esta falta de crecimiento, y por ende de la falta de desarrollo de una personalidad autónoma, es que los padres ya no representan una estructura de autoridad (p. 69).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Lo que es evidente es que los padres no tienen recetas educativas infalibles, únicas ni válidas para sus hijos. Sin embargo, sería recomendable partir de un estilo democrático y horizontal en el que exista una combinación equilibrada de las anteriores dimensiones propuestas por Braumind, en tanto que “la familia debe proporcionarle oportunidades para aprender a participar en la toma de decisiones de su incumbencia combinando ciertas dosis de exigencia o guía con el afecto y discusión verbal de los problemas”²⁹⁹, no entendiendo a la familia con carácter autoritario tal y como recoge Sartori en sus reflexiones.

A raíz de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham, se observa un giro en la investigación en medios de comunicación. Al igual que la “Teoría Ecológica”, potencia el análisis del contexto del sujeto. Si nos centramos en la relación entre el niño y los medios de comunicación “se da un papel primordial a la familia, como contexto concreto e inmediato en el que el niño o el joven se relaciona con el medio”³⁰⁰.

La familia como contexto principal que influye en el desarrollo de los niños desde que nacen es uno de los contextos que condicionan la manera en que los niños interactúan en la sociedad mediática. Como sugiere Orozco, “la familia tiende a fincar su fuerza significativa en su autoridad moral y en la preservación de valores y conductas acerca de lo que es bueno o malo para los niños. Los padres usan explícitamente juicios acerca de lo correcto o incorrecto de

²⁹⁹ Marta Lazo, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar*, 31,35-40.

³⁰⁰ Callejo, J., et al. (2004), op. cit., p.33.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

determinados guiones³⁰¹. De este modo, la familia actúa como agente mediador nuclear en el desarrollo de los niños.

Siguiendo a Torrecilla Lacave (2013), en un reciente estudio relacionado con los distintos estilos de mediación de los padres, la televisión y los niños, la autora expone que:

Además de ser el contexto en el que se produce la interacción de los hijos con la televisión y donde se origina, por tanto, la asimilación de sentidos y significaciones por parte de las audiencias infantiles, es la institución que tiene encomendada como función básica la socialización de los hijos³⁰².

Por su parte, Llopis (1994) realiza un estudio acerca de la mediación familiar y el consumo infantil. Este autor analiza cómo el ámbito familiar es el lugar de preferencia del consumo infantil, hasta el punto de convertirlo en un elemento más que configura este escenario. En este sentido, "la potencialidad de la familia es muy importante en la recepción infantil de la TV, ya que ella es la principal agencia educativa"³⁰³.

Llopis concluye el análisis mediante una escala de modelos de mediación de las familias con respecto al consumo de sus hijos: "familias controladoras-restrictivas, cuya mediación está basada en el control del consumo; permisivas, caracterizadas por la ausencia de estrategias de mediación; y orientadoras, cuya mediación está basada en la orientación y la covisión"³⁰⁴. Estos modelos son

³⁰¹ Orozco, G. (1990), op. cit., pp. 107-128.

³⁰² Torrecillas Lacave, M.T. (2013), op. cit., pp. 27-54.

³⁰³ Fuenzalida, V. (2010). Cambios en la comprensión de la TV. *Interacción*, 30-37.

³⁰⁴ Torrecillas Lacave, M.T. (2013), op. cit., pp. 27-54.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

estrategias de control de consumo que las familias mediadoras utilizan con sus hijos, enriqueciendo o perjudicando, en cada caso, el modo en que los niños se relacionen con los medios y, en consecuencia, cómo afectará a la forma de consumo de los mismos y a las aptitudes que desarrollen para seleccionar y valorar críticamente los contenidos.

La institución familiar ha sufrido grandes cambios y transformaciones a lo largo de la historia. En las últimas décadas, se observa una realidad social muy marcada por los cambios estructurales que van ocasionándose, en general, en el seno familiar. Como indica Fuenzalida (2010,) hoy en día aunque la familia es contexto principal de mediación de los niños, hay que tener en cuenta que apenas disponen de tiempo para ver televisión junto a sus hijos y menos aún de comentar los contenidos de una manera crítica. No obstante, sería interesante que los padres pudieran “familiarizarse con algunos programas televisivos, especialmente infantiles, apreciar los valores y actitudes representadas, y realizar comentarios mediadores de la recepción de sus hijos”³⁰⁵.

Lo contrario que Vilchez Martín (1999)³⁰⁶ diagnostica que se realiza, en su estudio sobre mediación, niños y televisión. El autor determina que no se dialoga ni se pregunta en familia acerca de los contenidos que aparecen en la televisión, ni tan siquiera se habla cuando está en funcionamiento.

Los niños adoptan determinados comportamientos de los modelos adultos que tienden a identificarse, copiar y reproducir, tal y como

³⁰⁵ Fuenzalida, V. (2010), op. cit., pp. 30-37.

³⁰⁶ Vilchez Martín, L. F. (1999): *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid: PPC.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

señalaba Bandura en su paradigma de Aprendizaje por Observación. La familia como primer contexto de socialización reproduce tópicos y estereotipos tradicionales que los niños van adquiriendo y asimilando en sus esquemas cognitivos, desde edades tempranas. En este sentido, la televisión funciona de la misma manera, los niños suelen copiar lo que observan sin pensar en sus consecuencias y los padres actúan como modelo.

Pindado (1998) analiza las relaciones de los niños con la televisión dentro del contexto familiar como una relación basada en el modelo familiar que mantienen el uso que se haga de la televisión y las interpretaciones que se dan de los diversos contenidos³⁰⁷.

En el marco teórico de la presente tesis doctoral, hemos recogido algunos de los estudios relacionados con la infancia y los medios de comunicación. De este modo, las experiencias previas y los conocimientos que los niños posean influirán en el modo de observar la violencia, la publicidad, las series televisivas y los dibujos animados, entre otros contenidos³⁰⁸.

Entre las conclusiones extraídas en el informe *EU Kids Online I* con respecto al rol que presentan los padres en el uso de Internet por parte de los menores, se destaca que es necesario crear una base sólida a través de campañas, programas o talleres en torno a un uso adecuado de Internet como método que permita a los menores potenciar sus habilidades y conocimientos³⁰⁹.

³⁰⁷ Pindado, J. (1998). A propósito de las relaciones familia y televisión. *Comunicar*, 10, 61-67.

³⁰⁸ Recordemos algunas de las investigaciones en torno a la infancia, violencia y medios de García Galera (2000); Peñal, Andreu y Muñoz (1999); Publicidad infantil de Alef (1978); o estudios basados en la relación de la familia y la televisión en Aparici, R. et al. (1994); Pindado (1998).

Véase en Callejo et al. (2004), op. cit., pp. 52-59.

³⁰⁹ Garmendia, M. et al. (2012), op. cit., p. 57.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En esencia, el consumo de medios audiovisuales que se realiza dentro del contexto familiar, dependerá en gran medida del tipo de mediación que se dé en la dinámica de acción e influencia en el uso; en la selección activa de contenidos; en el grado de participación; y en la capacidad crítica y actitud creativa para interpretar y, posteriormente, reinterpretar los mensajes audiovisuales.

3.2. La escuela como institución socializadora

La escuela, como microsistema de acuerdo con la "Teoría Ecológica" defendida por Bronfenbrenner (1987), es una institución social que promueve la transmisión de conocimientos y la adquisición de las capacidades, destrezas y valores, para que desde la infancia se favorezca un desarrollo integral en el niño, que le permita desenvolverse en la sociedad y desarrollarse como sujeto social. Cabe destacar la función del aprendizaje a lo largo de la vida y la necesidad de que ese aprendizaje comience desde la infancia. Los escolares empiezan un proceso continuo que les permitirá asumir nuevos retos y oportunidades. En el Informe Delors (1996), encontramos los cuatro pilares básicos de una educación a lo largo de toda la vida: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir*. Cuatro macro competencias que el ser humano deberá adquirir para desarrollarse plenamente.

Del mismo modo que ocurre en la familia, dentro del marco escolar van sucediendo una serie de mediaciones que influyen en el proceso de recepción audiovisual. "La escuela es un ámbito analítico y sistemático-curricularizado en torno a una reflexión racional acumulada racionalmente acerca de la televisión como fenómeno, medial, estético e ideológico"³¹⁰. En esta reflexión, queda patente que el método pedagógico que se adopte en el proceso de enseñanza-aprendizaje influirá decisivamente en la capacidad de respuesta de los alumnos, "mientras más flexible y participativo es el método pedagógico, los alumnos van ejercitando mejor sus destrezas imprescindibles para una interacción crítica con la televisión o con

³¹⁰Fuenzalida, V. (2010), op. cit., pp. 30-37.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

cualquier otro referente”³¹¹. Por ello, es imprescindible concienciar a los niños de un uso responsable y comprometido, como un medio más en su formación. Desde la escuela se debe educar en medios, lo que supone partir de que los niños aprendan haciendo conociendo los medios, sabiéndolos utilizar y siendo capaces, desde una perspectiva crítica, de seleccionar la información que reciben para ser consumidores selectivos. Se parte de que “una escuela comprometida con la realidad social ha de ofrecer un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual, una pedagogía comunicacional que ofrezca resortes de interpretación y re-creación de los nuevos códigos”³¹².

Por su parte, Sartori (1998) cuestiona la forma de operar de escuela actual y “espera que la escuela abandone la mala pedagogía y la degradación en la que ha caído. Y, por tanto, tengo fe en una escuela apta para oponerse a ese post-pensamiento que ella misma está ayudando a crear” (p. 2).

Desde esta tesis doctoral, consideramos a la escuela como una institución mediadora que debe dar respuesta a las demandas de la sociedad.

Sartori indica que:

Debemos reaccionar con la escuela y en la escuela. La costumbre consiste en llenar las aulas de televisores y procesadores. Y deberíamos, en cambio, vetarlos. En la escuela, los pobres niños se tienen que divertir. Pero de este modo no se les enseña ni siquiera a escribir y la lectura se va quedando cada vez más al margen. Y así, la

³¹¹ Orozco, G. (s/f). La recepción de la TV desde la familia y la escuela. Recuperado el 20 de abril de 2013, de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/segundo%20grado/orozco_tv.pdf

³¹² Aguaded, I. y Pérez, M.A. (1995). La imagen de la imagen. *Comunicar*, 4, 64-68,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

escuela consolida al vídeo-niño en lugar de darle una alternativa (p. 57).

De modo contrario al planteamiento de Sartori, en la presente investigación, consideramos la televisión, el vídeo y otros medios como instrumentos enriquecedores en el ámbito educomunicativo. La imagen y la voz son aspectos atractivos para motivar la percepción y la creación de determinados temas por parte de los niños.

El contexto educativo debe dar respuesta a las necesidades de los niños con el fin de favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes mediante la consecución de nuevas pedagogías y planteamientos metodológicos.

En este sentido, Orozco (1989) propone una estrategia de intervención pedagógica de recepción televisiva, en la que se resalta el enfoque lúdico como estrategia motivadora para favorecer aprendizajes significativos. La estrategia se basa en tres experiencias con niños, utilizandola televisión en el aula:

En primer lugar se trata de *jugar con la televisión*, en segundo lugar consiste en *jugar a la televisión* y en último lugar se alude a *jugar a partir de la televisión*, con estas experiencias propuestas comprobamos como en la escuela a través del juego, favorece las prácticas de interpretación y re-creación de mensajes³¹³.

García Matilla (2003) en "*Una televisión para la educación*" plantea que la educación debería ayudar a recomponer la información

³¹³ Orozco, G. (s/f). La recepción de la TV desde la familia y la escuela. Recuperado el 20 de abril de 2013, de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/segundo%20grado/orozco_tv.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

fragmentada y caótica que la televisión ofrece a las audiencias. El propio autor se cuestiona ¿por qué es necesario partir de la televisión para educar? y parte de que es un medio socializador que permite acceder a conocimientos que de otra manera sería imposible para la infancia³¹⁴. Como recogen Aparici y García Matilla (1987):

La televisión transmite formas, valores, comportamientos y estereotipos que, muy a menudo, poco tienen que ver con la realidad de su audiencia pero que conforman comportamientos y actitudes sociales. El cine, la televisión, el vídeo al tener un lenguaje formal puede ser aprendido por profesores y alumnos y más tarde aplicado a la producción de mensajes audiovisuales en la propia aula (p. 129).

Se trata de que los niños se adentren en la imagen, comprendan su significado para construir nuevos mensajes, siendo el aula el ambiente en el que se pueden planificar estas actividades para integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, Bartolomé Pina (1996) asume que la capacidad de interpretar la imagen se da por hecho y que apenas queda integrada dentro de nuestro plan de actividades. En este sentido, el autor refleja que los docentes no destinan tiempo a jugar con las imágenes, a interpretarlas y a re-interpretarlas. El análisis de la imagen puede hacerse de muchas formas, con múltiples actividades lúdicas y motivantes, a través de recursos literarios, artísticos y, por supuesto, con las posibilidades del vídeo y del medio digital³¹⁵.

Aguaded y Sánchez Carrero (2008b) demuestran que hacer partícipes a los niños a través del uso de la cámara puede resultar una actividad

³¹⁴ García Matilla, A. (2003), op. cit., p.28.

³¹⁵ Bartolomé Pina, A. R. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. *EduTec*, 4. Recuperado el 9 de Diciembre de 2013, de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec4/revelec4.html>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

muy estimulante y enriquecedora, ya que pueden crear nuevas ideas si se les guía en el proceso creativo, siempre y cuando se respeten sus opiniones, a la vez que se pone especial interés en la lectura crítica audiovisual y en el uso responsable de los recursos tecnológicos³¹⁶.

En este sentido, la labor que asuma el docente en el momento de planificar el proceso de aprendizaje audiovisual es fundamental. Su función será mediar en el proceso de recepción activa del niño, es decir, convertirse en guía y *facilitador del aprendizaje* (Rogers, 1983).

El equilibrio entre los medios y la escuela como agente mediador del proceso de recepción audiovisual de los niños es posible siempre y cuando se parta de una Televisión para la Educación. Los medios de comunicación forman parte de la vida de los niños en continuo desarrollo, por ello es importante la integración de los mismos en el aula, considerando en todo momento el contexto social. En definitiva, se deduce que Educar en medios es educar para la vida, por ello y, dada la función que asume la educación formal, recogemos el texto que Morduchowicz (2001) refleja en torno a la función que ocupan los medios en la vida de la escuela:

Los medios ocupan un lugar privilegiado en las actividades recreativas de los más pequeños y son los responsables, en gran medida, de su iniciación a la vida adulta. Por eso, decimos que una formación en medios es una vía de entrada a la cultura y a la comprensión del mundo³¹⁷.

³¹⁶ Sánchez Carrero, J. y Aguaded, J.I. (2008b), op. cit., pp. 293-308.

³¹⁷ Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación. Un binomio posible. *Revista Iberoamericana de educación, OEI*, 26, 97-118.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Las investigaciones destacadas ponen de manifiesto el peso que el marco escolar adquiere a la hora de fomentar un acercamiento de los medios desde la infancia. A continuación, exponemos, el contenido legislativo relacionado con la transmisión de valores y con el aprendizaje audiovisual:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)³¹⁸ en el Capítulo I (Principios y fines de la Educación), en su Artículo 1 (Principios) contempla:

“La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Apartado c).

Del Artículo 2 (Fines), destacamos los siguientes:

“El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (Apartado f).

“La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (Apartado k).

³¹⁸ Extraído de Boletín Oficial del estado (BOE). Recuperado de 15 de Enero de 2014, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En relación a la etapa educativa que nos compete, de acuerdo a las edades de los niños que forman parte de nuestro estudio, partimos de lo establecido en el Capítulo II (Educación Primaria), de la misma Ley, que en su Artículo 16 (Principios Generales) aclara que:

“La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad” (Apartado 1).

Así mismo del Artículo 17 (Objetivos), resaltamos los siguientes:

“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (Apartado b).

“Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (Apartado i).

En el Artículo 19 (Principios pedagógicos), se alude al tratamiento de la educación audiovisual:

“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, 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 las áreas (Apartado 2).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por su parte, el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, propone la normativa para la etapa de primaria basada en la novísima Ley Orgánica de 3 de Mayo de Educación, citada con anterioridad. Para lograr una mayor concreción, en el Decreto 68/2007 de 10 de mayo³¹⁹, se establece y ordena para la Comunidad de Castilla la Mancha el currículo de la Educación Primaria. Con el propósito de no resultar repetitivos, exponemos a continuación aquellos aspectos que resultan de interés para nuestra investigación:

En el Artículo 4 (Objetivos de etapa), se contempla el siguiente:

“Iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (Apartado i)³²⁰.

En Educación Primaria, la integración de una Educación en medios de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe ser un proceso progresivo y secuenciado en cuanto a los contenidos trabajados en cada uno de los ciclos que componen esta etapa educativa. De este modo, el *primer ciclo* podrá partir de la motivación que puedan despertar algunas noticias e imágenes en los niños, partiendo de conocimientos cercanos vinculados a acontecimientos o situaciones de su entorno cercano. *En el segundo ciclo*, se profundiza y se hace más frecuente su uso. Se trata de una estrategia, un

³¹⁹ Normativa vigente de Educación Primaria. Junta de Castilla la Mancha. Recuperado el 25 de Enero de 2014, de http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13721&locale=es_ES&textOnly=false

³²⁰ Dicho objetivo de etapa se va a concretar en los objetivos generales de Área que a su vez van a concretarse a través de los contenidos establecidos para cada uno de los ciclos que engloban la etapa de Educación Primaria y que van a permitir la adquisición de las capacidades establecidas en los objetivos. Los contenidos se estructuran en torno a una serie de bloques para cada una de las áreas de enseñanza. En el Anexo de dicho Decreto, se podrán observar cada uno de ellos.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

recurso que favorece el aprendizaje, debiendo estar al alcance de los propios niños. *En el tercer ciclo*, se introduce a los niños en su conocimiento de una forma más específica y partiendo de un análisis en profundidad. Se debe tener presente que el proceso ha de realizarse de forma continuada³²¹.

Por otro lado, es importante destacar el valor que adquieren las competencias básicas en el currículo. Planteando como referente las competencias clave³²² de la Unión Europea, que como respuesta a las preocupaciones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, fueron retomadas en 2005 por la estrategia de Lisboa³²³, destacan las relacionadas con la competencia digital, ciencia y tecnología.

El currículo escolar se hace eco de estas consideraciones, decidiendo integrarlas bajo el concepto de Competencias Básicas³²⁴. El orden de las ocho competencias no indica prioridad, siendo su tratamiento resaltado en la práctica diaria del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las distintas experiencias didácticas a nivel de aula. Es

³²¹ Feria Moreno, A. (1993). La comunicación social en la educación primaria. *Comunicar*, 1, 17-26.

³²² Las ocho competencias clave son las siguientes: Comunicación en la lengua materna; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia matemática; Competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; La conciencia y la expresión culturales.

Fuente: Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 12 de Mayo de 2013, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

³²³ Relanzamiento de la estrategia de Lisboa (2005). Recuperado el 12 de Mayo de 2012, de http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11325_es.htm

³²⁴ La competencia básica es definida por las autoras Escamilla y Lagares (2006) como: "Un componente esencial del currículo que supone su consideración como referente para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su evaluación. Las competencias son capacidades relacionadas de manera prioritaria con el saber hacer" (p. 112). Las ocho competencias básicas son las siguientes: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática; 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4. Tratamiento de la información y competencia digital; 5. Competencia social y ciudadana; 6. Competencia cultural y artística; 7. Competencia para aprender a aprender; 8. Autonomía e iniciativa personal. Castilla la Mancha añade una más, la competencia emocional.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

importante trabajar todas ellas. Sin embargo, tomando como referente el foco central de la presente tesis, resaltaremos sólo aquellas que hacen referencia al Conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana y aprender a aprender³²⁵.

Cabe mencionar el programa Aulas Felices³²⁶ coordinado por el equipo SATI, que es un ejemplo de intervención en centros educativos basado en potenciar la adquisición de las competencias básicas en niños desde la etapa de infantil, y primaria hasta secundaria. Fundamentado en el marco de la Psicología Positiva abordada por Seligman y Csikszentmihaly (2000); Vázquez y Hervás (2008), para los que el bienestar, la competencia emocional, la felicidad y la creatividad, entre otros aspectos, son el centro de su propuesta de intervención, a través de la Educación positiva.

En el programa, se valora la importancia de intervenir función de las ocho competencias básicas como modo principal de poder adquirir y desarrollar, de manera equilibrada, las nueve inteligencias que se proponen en la denominada "Teoría de las inteligencias múltiples" de Gardner (1983), que son: la inteligencia lingüística; lógico-matemática; naturalista y corporal-cinestésica; musical; viso-espacial; intrapersonal; existencial³²⁷.

³²⁵ Para una mayor profundización de todas ellas, véase en el Anexo I, competencias básicas. Recuperado el 12 de Mayo de 2013, de <http://www.educa.madrid.org/web/cp.principeasturias.navacerrada/webquinto/library/padres/compbasicas.pdf>

³²⁶ Programa Aulas Felices. Equipo SATI. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>

³²⁷ Arguís, R., Valero, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). Programa Aulas Felices: Psicología positiva aplicada a la Educación. Equipo SATI. Recuperado el 24 de diciembre de 2013, de <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Una vez definidos los aspectos de la normativa educativa vigente, habiendo tomado como referencia algunas teorías clásicas, programas de intervención educativa derivados de las mismas, y considerando la influencia que tienen los medios en los niños. Cabe destacar que la escuela no debe estar ajena a estos aspectos, como contexto social, con una labor mediadora, que interviene en la construcción de la realidad que el niño hace desde las primeras etapas. La función de la escuela como institución social es dar respuesta a las demandas de la sociedad y de los propios niños, con el fin de favorecer su desarrollo y capacitarles para que adopten posturas críticas frente a los medios, siendo importante atender a una Educación en medios y una Educación para el consumo. De tal forma que estas competencias deben de ser integradas en el currículo escolar en cualquiera de las etapas y niveles educativos. "En general la educación del consumidor debe capacitar a los alumnos para trabajar activamente en la solución de sus problemas, en contacto con la realidad económica, social y política de la cual forman parte como consumidores"³²⁸.

Una forma interesante de que los alumnos conecten con la realidad es mediante la creación de experiencias y proyectos enfocados a trabajar la educación en medios dentro de las propias aulas. En este sentido, podríamos partir de actividades de "análisis de publicidad, de ficción, de entretenimiento y de información. La televisión e Internet

³²⁸ Fernández Batanero, J., Barroso Osuna, J., Muñoz Pedroche, J., Hervás Gómez, C., Martín Nogales, J. (2000). La educación para el consumidor y el usuario en los medios de comunicación social. En M.C. Calderón España y E. Pérez González (2000). *Educación y Medios de comunicación Social. Historia y perspectivas* (p. 367) Real sociedad económica sevillana de Amigos del País.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

ofrecen numerosos ejemplos para trabajar con los estudiantes en el aula y que, además, los conecta con su realidad”³²⁹.

Dentro de este contexto en el que las nuevas tecnologías son incorporadas a la enseñanza, se abren nuevas perspectivas de aprendizaje generando nuevos espacios e interacciones. En este sentido, el ciberespacio queda definido como un nuevo entorno educativo. Las palabras de McLuhan (1974) reflejan lo que supone el ciberespacio, denominado por el propio autor como el título de su obra: “*El aula sin muros*”³³⁰.

La escuela deberá asumir los retos de la sociedad actual. Así es como García Matilla (2007) expone que uno de los retos es poner la creatividad y la inteligencia en manos de los profesionales de los medios y de los docentes. Se trata de concebir la escuela desde la proyección de otras miradas, favoreciendo todo tipo de estímulos que permitan una mayor motivación, dado que un aspecto determinante es optar por una educación integral del niño en creciente desarrollo³³¹, viniendo a ser definida como una Educación para toda la vida que permita acceder al conocimiento a las nuevas generaciones. En este sentido, “aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2006, p. 46).

³²⁹ Amat, A. F., Martí, J. A. y López, R. (2009). Leer las pantallas del siglo XXI. XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación. *La escuela hoy. la teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*. Universidad de Oviedo.

³³⁰ Véase en Prado Aragonés, J. (2001), op. cit. pp. 21-30.

³³¹ García Matilla, A. (2007). Cómo mira la televisión a la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60, 63-74.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Preparar a los niños para vivir en sociedad es uno de los fines de la educación, por ello la educación autoritaria y tradicional no se entiende cómo válida y funcional. En una sociedad cambiante y dinámica como es la actual, la escuela deberá enfocarse hacia nuevas perspectivas y modos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de reflexión, McLuhan (1997) realiza una crítica a la actual sociedad atendiendo a las necesidades de los niños. El autor argumenta que "el niño de hoy está creciendo absurdo porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa a crecer. Crecer, esta es nuestra nueva tarea y ella es total, la mera instrucción no basta" (p.18).

3.3. La relación entre iguales como contexto de referencia

El tercer microsistema desde la perspectiva "Ecológica" de Bronfenbrenner (1987) es el grupo de iguales. Como plantea Orozco:

El grupo de amigos o de pares con los que habitualmente interactúan los niños ejerce una mediación importante porque principalmente entre ellos intercambian sentidos y significados, ya sea en sus conversaciones o en sus juegos. Lo que vieron por televisión se convierte en el estímulo para estos intercambios y se va matizando y afinando colectivamente"³³².

La "Teoría Psicosocial del Desarrollo" de Erickson (1963, 1968, 1989)³³³ enfatiza sobre los aspectos socio-culturales en relación al individuo, interesándose por el moldeamiento social del yo a lo largo de la vida y por el surgimiento del yo, la búsqueda de la identidad y las relaciones con otras personas. Esta teoría propone la existencia ocho etapas de desarrollo, definidas como "Las ocho edades del hombre". Nuestra intención no es profundizar en cada una de ellas, simplemente nos limitaremos a desarrollar la etapa de la segunda infancia, concebida por el autor como "productividad versus inferioridad".

En esta etapa, las interacciones que el niño mantenga con sus iguales cobran relevancia en su desarrollo. Dentro del grupo, los niños intercambian opiniones, ideas, siendo en ocasiones común la existencia de conflictos grupales. Si los conflictos son tratados de

³³² Orozco, G. (s/f). La recepción de la TV desde la familia y la escuela. Recuperado el 20 de abril de 2013, de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/segundo%20grado/orozco_tv.pdf

³³³ Las obras más destacadas de Erickson son "Niñez y sociedad" (1963); "Identidad, juventud y crisis" (1968) e "Identidad y el ciclo de la vida" (1980).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

manera constructiva pueden llegar a ser productivos para la construcción conjunta de nuevos aprendizajes. Woolfolk (2006) señala la importancia que conlleva para el desarrollo del niño el grupo de pares. El autor afirma que:

Para los niños de las sociedades modernas, la escuela y el vecindario ofrecen un nuevo conjunto de desafíos que deben equilibrarse con los que provienen del hogar. La interacción con los pares también se vuelve más importante. La capacidad del niño para moverse entre estos mundos y enfrentar las tareas académicas, las actividades grupales y los amigos, conducirá a un mayor sentido de competencia (p. 67).

Por otro lado, Selman (1980) propone la "Teoría de Adopción de Perspectivas Sociales". En este enfoque, el conocimiento social parte de la comprensión que niños y jóvenes tienen de los otros, de sus sentimientos, emociones y comportamientos. El conocimiento social implica la adopción de roles, la resolución de problemas y relaciones interpersonales. Selman plantea cuatro estadios de desarrollo y, considerando la etapa a la que nos dirigimos, como el estadio número dos, que va desde los 7 a los 12 años. En esta etapa "el niño se da cuenta no solo de que las otras personas tienen su propia perspectiva sino de que pueden estar pensando de hecho en la propia perspectiva del niño" (Coleman y Hendry, 2003, p. 50-51).

Durante la segunda infancia, el niño ha superado el fuerte egocentrismo de la etapa anterior, esta superación le sirve para situarse en el punto de vista del otro, aspecto crucial para las interacciones sociales con el grupo de iguales, de ahí que se observe una maduración en las capacidades de juego y comunicación social.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El concepto de amistad entre el grupo de pares adquiere un valor importante. Como apuntan Shaffer y Kipp (2007) con respecto a los niños de seis a ocho años:

Ya saben que los demás no siempre comparten su punto de vista y empiezan a considerar amigo a quien se dedica hacer cosas buenas para él. La amistad suele darse en una dirección, pues el niño no siente una fuerte presión para corresponder a las consideraciones. El niño de ocho a diez años, manifiesta un interés creciente por las necesidades de los amigos y empieza a ver en la amistad un interés recíproco, de confianza mutua, intercambiando respeto, amabilidad y afecto (p. 503).

Todo ello nos sirve para corroborar la importancia de partir de las características psico-sociales de la segunda etapa en relación a las experiencias y actividades que se planifiquen. Los niños construyen la realidad a través de sus experiencias previas, conocimientos e interacciones con los demás. De este modo, la relación que se da entre el grupo de iguales viene marcada por elementos y factores ,tanto endógenos como exógenos, que influyen en la dinámica grupal y en experiencias de interpretación y re-interpretación de mensajes.

En este sentido, Orozco (1987) (citado en Franco y González, 2001) alude a la "negociación de significados". El niño que es considerado como sujeto activo "no sólo negocia los significados televisivos sino que también los traslada a otras situaciones sociales, esto le permite re-apropiar y resignificar lo visto por televisión en virtud de los fines personales buscados y en relación a los significados comunes que

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

comparten las comunidades de interpretación a las que el receptor pertenece³³⁴, en este caso, junto al grupo de iguales.

³³⁴ Franco, D y González, R. (2011). El televidente no nace, se hace, a más de 20 años de Televisión y producción de significados, de Guillermo Orozco. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado el 20 de enero de 2013, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/37_Franco_M75.pdf

3.4 La influencia de la imagen en la infancia

Realizaremos una primera aproximación al concepto de imagen, presentando en primer lugar un breve recorrido con aportaciones críticas que se dirigen a validar la influencia de la imagen en la sociedad mediática actual. En primer lugar, recogeremos la definición de Aparici et al. (2006), según la cual la imagen:

Una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que pueden perdurar muchos años. Una pintura, una película, un videojuego, o una página de periódico, ofrecen imagen que son sólo apariencia del objeto representado (p. 31)

Cabe destacar las primeras palabras que se presentan en la citada definición: "una imagen es una representación de algo que no está presente". Estas palabras son fácilmente accesibles para cualquier persona, pero ¿ocurre lo mismo cuando valoramos el término "representación"? El texto de Debray (1992) resulta interesante para aclarar este interrogante. Para Debray, "representar es hacer presente lo ausente. Por lo tanto no es simplemente evocar, sino reemplazar" (p. 34). El autor detalla cual ha sido la génesis de las imágenes, propone un recorrido a través del tiempo para destapar su origen, señalando que la imagen procede de la ultratumba, es decir que "el arte nace funerario y renace inmediatamente muerto. Los honores de la tumba relanzan de un sitio a otro la imaginación plástica"³³⁵. En cualquiera de las civilizaciones anteriores, se ha manifestado de una forma u otra, pero siempre de acuerdo a esa misma lógica. La intemporalidad como esencia de la imagen, "como

³³⁵ Debray, (1992), op. cit., p. 36.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

facultad de ser percibida como expresiva, incluso por ojos que no dominan el código”³³⁶. En toda esta dimensión de la evolución de la temporalidad³³⁷, el mundo queda estructurado en tres periodos históricos: El primer periodo es el de la mirada mágica, luego la mirada estética y, por último, en el que nos situamos, la económica, dando como respuesta al ídolo (Teología); el arte (Estética) y lo visual (Economía)³³⁸.

Retomando las ideas que se centran en la imagen, el texto de Debray señala cómo la imagen sonora destaca por su gran poder de atracción, siendo en el cine del siglo XIX cuando alcanzó su máximo esplendor. El autor se refiere a este medio como “ese híbrido ferial y literario, populista y elitista, impregnado desde su nacimiento de lo impreso y lo escrito”³³⁹. La entrada en el nuevo mundo de la imagen o videosfera, término acuñado por el autor, no se sucede hasta 1968 con la aparición de la imagen en color. Sin embargo, no fue hasta el año 1992 cuando alcanzaría una alta definición. El autor anuncia que la televisión en color se trata de una imagen y somos nosotros los que recomponemos dicha imagen, la imagen de video es una señal y cada señal se compone de una determinada información³⁴⁰. En este sentido, se descubre cómo es el proceso de interacción que se sucede entre la imagen y la mente humana. Dicha interacción se trata de una actividad en tanto que el sujeto adopta una posición activa, de ahí que “la actividad del sujeto (perceptiva e inteligente) consiste en

³³⁶ Debray, (1992), op. cit., p. 36.

³³⁷ Debray (1992, p. 180) profundiza en esta dimensión temporal y aclara como el ídolo es autóctono, es la imagen de un tiempo inmóvil, síncope de la eternidad. El arte occidental es lento pero las figuras que se muestran son en movimiento. Lo visual, que hace referencia al último periodo en el que nosotros nos encontramos se muestra en rotación constante, obsesionado con la velocidad, es mundial. El objetivo es difundir a una gran mayoría.

³³⁸ Ibid., p.39.

³³⁹ Ibid., p. 231.

³⁴⁰ Ibid., pp. 124-132.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

descubrir, a partir de un número mínimo de señales, el significado de lo que se transmite” (Mialaret, 1964, p. 64).

Retomando las tesis de Debray conviene subrayar que las posibilidades de uso de medios digitales en general y del video en particular, suponen nuevos cambios y transformaciones ligados a las nuevas formas de percibir las imágenes en la actual era de la información. De acuerdo a Benjamin Davis (1992)³⁴¹, se trata de la “Era multidimensional” que se caracteriza porque estamos rodeados de múltiple información en la que “el texto, el sonido y la imagen son formas de representar la realidad con intención de comunicar, de transmitir un significado (Gutiérrez Martín, 2003, p. 100).

Debray realiza una crítica a la edad de la imagen en la que nos encontramos. El crítico plantea que hoy día “aquello que no puede observarse no existe, solo lo visto vale, y solo vale aquello que está sometido al proceso de oferta u demanda, hoy en día nos dejamos arrastrar por el deseo y el placer, el conformismo y la imagen ligada al consumismo permanente” (p. 304). De ahí que se desprenda un compromiso con el mundo infantil en su relación con los medios de comunicación y las imágenes que emiten. Desde la presente tesis doctoral, se cree en las variadas posibilidades que tienen para la infancia la lectura e interpretación de imágenes.

En cuanto al proceso de lectura de imágenes, la percepción se puede definir como un proceso a través del cual sintetizamos la información que viene del medio, configurándola en unidades significativas gracias a las distintas modalidades sensoriales que se encuentran repartidas

³⁴¹ Benjamin, D. (1992). Un mundo múltiple. En R. Aparici (coord.) *La revolución de los medios audiovisuales: Educación y nuevas tecnologías* (pp.389-414). Madrid: Ediciones de la Torre.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

por nuestro cuerpo, es decir que “cuando exploramos la realidad no hacemos otra cosa que proyectar sobre ella el código de nuestras categorías perceptivas, para, de este modo, dotarla de significación”³⁴². Mediante esta experiencia, “creamos un diseño a partir de muchos colores, contornos, texturas, tonos y proporciones relativas. Interrelacionamos activamente esos elementos; y pretendemos un significado” (Dondis, 1992, p. 17).

Para interpretar signos³⁴³ visuales, icónicos, audiovisuales es necesaria la coordinación de los sentidos visual y auditivo, ello requiere de un proceso de codificación y descodificación de los signos de acuerdo a un código común. Tal y como reflejan Aparici, et al. (2006), “esto nos lleva a la idea de la necesidad de un código común para interpretar un fenómeno” (p. 46).

En este sentido, el proceso de lectura de imágenes permitirá conocer cuáles son sus elementos y su significado, hacer una valoración crítica y analizar sus intenciones comunicativas. Los mismos autores destacan que “los significados de una imagen varían según los individuos con sus características y experiencias propias en un momento determinado” (p.46).

El texto anterior se relaciona con lo que Wolton (2000) entiende como *Paradoja de la imagen*. Significa que consumimos imágenes porque

³⁴² Requena, J.G. y Canga, M. (2002). La imagen televisiva: Más allá de la significación, el espectáculo. Recuperado el 8 de Junio de 2013, de <http://www.gonzalezrequena.com/resources/2002%20La%20imagen%20televisiva%20más%20allá%20de%20la%20significación,%20el%20espectáculo.pdf>

³⁴³ Tal y como recoge Schmitt (1987) con respecto a la semiótica de los medios, los signos pueden dividirse en iconos y símbolos. “Un icono se define semióticamente basándose en el hecho de que es semejante a su objeto, de que tiene en común con él ciertas notas características (...) En los símbolos se trata de meros signos, que designan su objeto con plena libertad, independientemente de semejanzas o de determinadas características”

En Schmitt, R. (1987). La importancia de la semiótica para una pedagogía de los medios de comunicación. *Educar*, 11, 127-143.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

nos gustan, pero el receptor no se encuentra sólo en este proceso sino que “toda su historia y sus valores intervienen en esta percepción y análisis de la imagen” (p. 49). No hay que olvidar que es necesaria la disposición de un código común conocido por todos.

En este sentido, tal y como indican Aguaded y Pérez (1995) hay que conocer y utilizar tanto la sintaxis como la semántica de cada medio de comunicación, para optimizar los procesos de comprensión e interpretación de las imágenes que de ellos se desprenden. Para ello, es necesario optar por estrategias metodológicas basadas en el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los niños con el fin de dar sentido a los mensajes recibidos y tener la capacidad de crear los suyos propios. Hablamos sin duda alguna de lo que conocemos como “alfabetización mediática”³⁴⁴.

La desconfianza anunciada por Wolton (2000, p. 48) hacia la imagen supone una crítica que nos incita a reconsiderar el valor que representa para nosotros en la actualidad. El autor plantea cuatro fenómenos que son determinantes a la hora de valorarla:

Cabe destacar la *importancia del contexto*. La imagen no tiene un significado aislado, sino que se inscribe en un contexto de referencia. Además, añade que *no hay imagen sin receptor*, es decir, sin un sujeto invadido por el conjunto de valores, opiniones, preferencias, experiencias vividas con capacidad crítica de análisis e interpretación de los mensajes de las imágenes. Por otro lado, el autor destaca que *la imagen no es única* ni se dirige hacia un sujeto universal. Es decir, hay que valorar hacia quien va dirigida y su diversidad. En último

³⁴⁴ Aguaded, I. y Pérez, M.A.. (1995). Aprender a leer de la comunicación en nuestro mundo. La imagen de la imagen. *Comunicar*, 4, 64-68.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lugar, Wolton alude que *no hay imagen sin imaginación*. Se trata de una propuesta hacia nuevas lecturas más abiertas, no unívocas ni unidireccionales en torno a la interpretación de la imagen.

Teniendo en cuenta la influencia de experiencias de tipo individual y social que el receptor posea dentro de su determinado contexto, se condicionará el proceso de percepción y construcción de significados. En este sentido, los medios de comunicación y las imágenes son considerados agentes mediadores de primer orden para los niños, al igual que la familia y la escuela.

Sin basarnos en posiciones apocalípticas que sólo plantean el fatalismo de los mensajes que proporcionan los medios de comunicación, hay que potenciar el valor de la imagen, en tanto que partimos de sus posibilidades como recurso educativo que debe iniciarse en la infancia. Lo importante no es la imagen en si misma sino las posibilidades educativas que ofrece. Por ello, la planificación que se haga de su uso educativo favorecerá la manera en que los niños se acerquen e interpreten críticamente los mensajes audiovisuales.

Hay razones más que justificadas que señalan la importancia de dicho acercamiento por parte de los niños a las imágenes. En primer lugar, porque desde que nacen se ven inmersos en un escenario audiovisual en el que las imágenes fluyen sobre la base de su desarrollo. Por otro lado, si analizamos imágenes observamos cómo éstas se adaptan a las características de la etapa de la segunda infancia, enfocándose hacia el lado emocional y afectivo. Este hecho provoca que las reacciones sean más subjetivas que racionales. En tanto que "la imagen, por su propia naturaleza se dirige más a la afectividad de las

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

personas que a la razón, invoca un pensamiento mágico antes que uno lógico. Esta emotividad e irracionalidad es la base del funcionamiento de los lenguajes audiovisuales de los medios de información de masas³⁴⁵.

Para que los niños doten de sentido y significado a aquello que perciben, no sólo es necesario disponer de un código común generalizado, tal y como quedaba reflejado en Aparici et al. (1996), sino que es necesario que se introduzcan en un doble proceso de codificación y descodificación de signos. En este sentido, cabe destacar cómo la semiótica supuso para la Educación en medios una apertura hacia nuevas formas de analizar la comunicación. De este modo, el principio de no-trasparencia (Masterman, 1993) supone partir de la noción de que los medios son agentes activos de los procesos de construcción de la realidad que deben ser leídos críticamente. Como arguye Morduchowicz (2003):

Los medios no son espejos que proyectan la imagen fiel de lo que sucede en el mundo. Por el contrario, sus mensajes presentan siempre puntos de vista particulares y diferentes sobre la manera en la que las audiencias deben interpretar la realidad³⁴⁶.

Lo que interesa a la semiótica es promover el desarrollo en los alumnos de las capacidades críticas para descodificar la información que un emisor codifica con cierta intencionalidad, un proceso centrado en la Educación para la recepción. Sierra (2000) atiende a

³⁴⁵ Aguaded, J.I., Correa, R.I. y Tirado, R. (2002). El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo. Recuperado el 6 de octubre de 2013, de http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/fundament_imagen.pdf

³⁴⁶ Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

estos aspectos y cita a Vilches (1983) que señala cómo esta perspectiva presenta algunas limitaciones, en tanto que el sujeto tiende a una posición meramente receptora que incluso aleja el contexto del signo.

Recordemos a Wolton (2000) y la relevancia que da al contexto en la validación de la imagen. A pesar de estas limitaciones, "el enfoque semiótico constituye, no obstante, un enclave teórico fundamental para la construcción de una didáctica de los medios, capaz de crear hábitos de lectura crítica entre los receptores" (Sierra, 2000, p. 141).

Por su parte, Lomas (2001) señala la importancia de atender a una *competencia semiológica* como una adquisición que incluye conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios en torno a los mensajes icono-verbales de los medios de comunicación y la publicidad. Todo ello vinculado a cualquier intercambio comunicativo entre personas en una variedad de contextos³⁴⁷. Un lector de estas características es un lector activo "que afronta el reto, pero muchas de las veces debe ser acompañado por alguien que le enseñe a interpretar los textos"³⁴⁸. En este sentido, la figura del mediador es fundamental en este proceso, siendo básica y necesaria una enseñanza basada en estrategias de participación y de diálogo.

Recomendamos a continuación una propuesta metodológica para la lectura crítica de imágenes de acuerdo a las aportaciones de Aparici y Matilla (1987); Aparici et al. (2006)

³⁴⁷ Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos, *Comunicar*, 9(17), 31-39.

³⁴⁸ Aguilar González, L.E. (2007). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, 16(31), 27-33.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1. Lectura Denotativa o educación de la percepción: La denotación se refiere a lo que percibimos de forma literal en la imagen. Se entiende como la valoración objetiva, sin aportar ninguna crítica personal, es decir que nos limitamos al análisis de sus características principales y claramente observables.

En línea con Aparici et al. (2006), en la lectura denotativa, se pueden analizar los elementos que forman la imagen, siendo el *punto, línea, luz, color, encuadre, movimiento, tiempo, sonido*, etc. Además, debe de analizarse la descripción de objetos y personajes. Si se presentan imágenes en movimiento, sería adecuado el análisis del montaje y la temporalidad de cada una de las secuencias.

2. Lectura connotativa o educación de la intuición: En la lectura connotativa, *“se interpreta la imagen semántica o críticamente”*³⁴⁹. Las connotaciones o respuestas intuitivas están relacionadas con aquellos aspectos de la imagen que no percibimos directamente. Los niños se encuentran en un mundo mediatizado con múltiples posibilidades, fruto de las nuevas formas de comunicación y expresión. Por ello, es preciso que la acción del niño sea cada vez más activa y en contacto directo con la realidad.

El equipo formado por Arana, Echevarría y Echevarría Calvo (2008) propone unas claves para educar en medios, destacando el aspecto que hace referencia a la intencionalidad y los valores asociados a los mensajes audiovisuales. Cabe señalar también que la distinción de los valores, tanto denotativos y connotativos del lenguaje, son herramientas útiles para abordar este análisis. “Incluso en la discusión sobre un documento aparentemente sólo denotativo, es

³⁴⁹ Aparici, R. et al. (2006), op. cit., p. 296.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

fácil que se produzcan discrepancias importantes entre los miembros del grupo que lo analiza” (p. 25).

Todos estos aspectos hacen que la lectura de la imagen sea un proceso altamente significativo en el que la lectura denotativa y connotativa adquiere una función incuestionable, a la hora de alcanzar una valoración de la respuesta planteada con un razonamiento crítico. La lectura crítica se convierte en un proceso personalizado que permite reflexionar y enfrentarse a la realidad de una forma consciente, analítica y creativa.

La lectura de imágenes, partiendo de la pedagogía del Lenguaje Total, con Vallet a la cabeza, supone atender al lenguaje que se forma a partir de palabras, imágenes y sonidos. La utilización de todos los lenguajes como forma de comunicación y expresión permitirá que los niños se posicionen como agentes activos, críticos, participativos y creativos. Se pretende que los niños conozcan y utilicen de forma activa el lenguaje, en sentido global. Por ello, es importante atender a las dimensiones emocionales, afectivas y sociales. Como refleja Sierra (2000), la relación que la lectura de imágenes y el lenguaje total presenta en torno a una educación para la comunicación de los niños es la siguiente:

La lectura de imágenes consiste, por tanto, en una lectura semiótica centrada en la experiencia vital de los alumnos para que participen en la descodificación y posterior construcción de las representaciones culturales, a partir de la experiencia subjetiva, de la imaginación la afectividad y lo emotivo (p. 204).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por su parte, Aparici y Davis (1992) consideran la necesidad de educar para la comunicación desde la infancia, introduciéndose en la lectura de imágenes con actividades acordes al estadio evolutivo que Piaget desarrolla. Según los autores, los niños de 7 a 12 años que pertenecen al estadio de las operaciones concretas son capaces de separar la imagen de lo que es realidad, así como identificar algunas características básicas de la imagen como monosemia/polisemia; iconicidad/abstracción y simplicidad/complejidad³⁵⁰. Estas características que definen el pensamiento evolutivo hacen que esta etapa sea idónea para consolidar posturas críticas ante los mensajes que reciben de la propia cultura mediática.

³⁵⁰ Para una mayor reflexión en torno a estos aspectos, dirigirse a Aparici, R. et al. (2006). La imagen análisis y representación de la realidad. Barcelona: Gedisa

3.5 Valores y contravalores desde la infancia

3.5.1 Definición de valores y contravalores en la cultura

El ser humano necesita de valores³⁵¹, siendo la infancia el primer peldaño del desarrollo evolutivo en general y del sistema educativo en particular. Por ello, un esfuerzo educativo bien planificado para la consecución de valores es imprescindible con el fin último de que los niños alcancen un desarrollo equilibrado. Ello implica saberse como persona con entidad propia capaz de participar en la sociedad como ser activo e independiente. En una sociedad como la actual ¿podríamos hablar de una crisis o pérdida de valores? En este sentido, Zierer (2004) anuncia que la pérdida de valores en nuestra sociedad va en aumento, ya que según indica el propio autor "cada vez es más difícil formar valores en una persona. Las escalas de valores se desplazan, los sistemas de valores se desmoronan, apareciendo antivalores y falsos valores, que velozmente se imponen y propagan"³⁵².

Por otro lado, una definición de contravalores puede ser la que apunta Bartolomé Crespo (1997). Para el autor los contravalores "son entendidos como hechos, dichos, actividades de naturaleza negativa e incluso con proyección y consecuencias sociales, masivas"³⁵³.

³⁵¹Según Porta (2002): El hombre necesita los valores (...) ya que éstos son punto de referencia a partir de los cuales va a guiar sus comportamientos dentro de la sociedad. La concepción que el hombre tiene de los valores va a influir de forma decisiva en su forma de enfocar la educación.

En Porta, L. (2002). Educación, jóvenes y valores. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://www.uccor.edu.ar/reduc/porta.pdf>

³⁵² Zierer, L. (2004). Entre valores y antivalores. *Serie rescate y defensa de valores*, 13, 9-119.

³⁵³ Bartolomé Crespo (1997) centra su investigación en torno a los valores, contravalores y sentimientos percibidos en los medios de comunicación, con docentes de primaria y secundaria, y entre las conclusiones recogemos la que determina que es necesario que todas las personas "conozcan los lenguajes mediáticos, así como sus significados, sean conscientes de cómo funcionan las estructuras mediales, procesos, intereses, entramados y connivencias, y así integren a su consumo actitudes y

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Una vez detallado lo que se entiende por valores y contravalores, habiendo partido de su influencia en el ser humano, nos detendremos en la idea de cómo se encuentran integrados en un contexto más amplio, donde se incluyen otros escenarios ya destacados anteriormente. Se trata del macrosistema ecológico defendido por Bofrenbrenner (1987). En este sentido, "otra de las mediaciones mayores es la que se realiza a través de la percepción como actividad y proceso cognoscitivo múltiple y titilante frente a los referentes mediáticos. Lo estrictamente nocional, junto con lo sensorial, lo simbólico, lo estético, lo emocional, lo racional y lo vicario"³⁵⁴ es lo que entendemos bajo el término de cultura, es decir, todo un entramado de mediaciones que rodean a la persona, de ahí que "la conducta de las personas es un producto cultural"³⁵⁵, en tanto que exista "una tercera fuerza, llamémoslo cultura, que moldea a la vez el organismo y el entorno, de modo que acaba organizando la conducta o el desarrollo humano"³⁵⁶.

El macrosistema de Brofrenbrenner (1987) entiende todo un entramado de relaciones entre:

Los tipos de entorno, las clases de entornos en los que las personas entran en las etapas sucesivas de sus vidas, el contenido y la

actividades permanentes de vigilancia reconstructiva y crítica al ser conscientes de las posibles influencias, manipulaciones, intencionadas o no, para que puedan crear y recrear su propio mundo y valoración de lo informado en el contraste, análisis y percepción".

Bartolomé Crespo, D. (1997). Valores, contravalores y sentimientos, transmitidos por los medios de comunicación y su percepción reflexiva. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 149-178.

³⁵⁴ Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus realidades. *Revista Iberoamericana (OEI)*, 27,155-178.

³⁵⁵ Guitart, M. E. (2012). La psicología cultural del desarrollo humano. Una propuesta emergente. *Psicología y Ciencia Social*, 12(1-2), 20-28.

³⁵⁶ Ibid., pp.20-28.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

organización de las actividades morales, los roles, y el alcance y la naturaleza de las conexiones que existen entre los entornos en los que entra la persona en desarrollo o los que afectan a su vida (p. 281).

Los niños van formando su identidad no sólo por mediación de la familia y la escuela, sino también a través de imágenes y narraciones, siendo capaces de asimilar valores y contravalores, formas de comportamientos etc., así lo asegura Pérez Contreras (2008) en su estudio. La autora defiende que ha de recordarse la función que los medios de comunicación ejercen, ya sea para bien o para mal, considerando importante su influencia en el desarrollo y evolución de la cultura como medios eficaces para el cambio social. Como recuerda Pérez Contreras:

Los medios de comunicación son considerados de vital importancia en el cambio de actitudes y patrones culturales, debido al constante cambio que se tiene con ellos y a la determinante influencia que la información e imágenes, que nos presentan, representan en nuestro desarrollo individual y social³⁵⁷.

Considerando la anterior definición, se puede definir la cultura como "el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporal"³⁵⁸. La sociedad actual³⁵⁹ se ha transformado en tanto que va influyendo en las personas "no sólo

³⁵⁷ Pérez Contreras, M (2008). Infancia y violencia en medios de comunicación. Aproximación a un aspecto de la educación informal. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 121, 315-356.

³⁵⁸ Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. Ponencia presentada a *las II Jornadas de Educación: Interculturalidad*. Organizadas por UGT-FETE de Córdoba en la Facultad de Ciencias de la Educación.

³⁵⁹ Manuel Castells habla de una Sociedad Red global, asume que "cada sociedad tiene su propio camino y su ritmo de evolución, pero como la sociedad red es global, hay aspectos comunes e interdependencias en el proceso de transformación cultural" (Castells, 2009, p. 165).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

estamos asistiendo a unos cambios específicamente tecnológicos, estos producen unos efectos que inciden claramente en nuestras percepciones culturales y vivenciales (...)”³⁶⁰. Los medios influyen en nuestras relaciones interpersonales, siendo considerados como vehículos para el acercamiento a la diversidad cultural y a las relaciones interculturales, así es como los receptores pueden percibir elementos sociales distintos a los propios³⁶¹.

3.5.2 Valores, contravalores y estereotipos desde la infancia

El niño como ser social necesita de los grupos sociales de referencia (familia, escuela y medios de comunicación) para adaptarse, comprender la realidad y desarrollarse como ciudadano crítico y responsable. A través de estas mediaciones se transmite una cultura acumulada. Esta trasmisión cultural integra normas, roles sociales, estereotipos, valores, contravalores, lenguajes etc., así como cualquier aspecto que los contextos sociales hayan adquirido a lo largo de la historia. De ahí que, el niño receptor “está social y culturalmente situado, condicionado por los factores macro. Se puede decir sin ambages que la significación no es producto del sujeto, al menos no de un sujeto aislado”³⁶².

Steinberg y Kincheloe (2000) hacen referencia a la cultura infantil, con aportaciones críticas. Las autoras comprenden la imagen como poderosa influencia en los contextos de mediación en los que el niño

³⁶⁰ De Pablo Pons, J. (1996). Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa. Recuperado el 10 de setiembre de 2013, de http://www.lmi.ub.es/te/any96/depablos_cedecs/

³⁶¹ Gordillo, I. (2011). El cine como herramienta educativa en la comunicación intercultural. Recuperado el 12 de setiembre de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/El%20cine%20como%20herramienta%20educativa%20en%20la%20comunicaci%C3%B3n%20intercultural.pdf>

³⁶² Pindado, J. (1998), op. cit., pp. 61-68.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

actúa y se desarrolla. El modo en que los niños perciben los mensajes audiovisuales de la sociedad mediática supone un aspecto destacado en su crítica. Una cultura dinámica y sujeta a cambios tecnológicos y digitales, que modifican la manera en que los niños tienen de aprender de/con su realidad. Las autoras exponen lo siguiente:

El poder produce imágenes del mundo y de las personas que lo habitan que tienen significado para las personas que las reciben. La llegada de la hiperrealidad electrónica³⁶³ ha revolucionado la manera de producir el conocimiento en esta cultura y el modo en el que los niños aprenden sobre el mundo. Padres y educadores tienen que apreciar la naturaleza de esta revolución y su papel en la formación de la identidad (p. 39).

Por ello, los estereotipos tienden a que las personas deformen la propia realidad, considerando común que un grupo comparta determinadas características idénticas. En este sentido y de acuerdo al peso que se le da a la televisión, se considera que este medio “niega la realidad cuando la reduce a estereotipos. Los estereotipos falsean la realidad porque simplifican o la deforman en base a condicionamientos culturales derivados siempre de un juego de interés explícitos o implícitos” (Ferrés, 1994, p. 68).

De acuerdo con Quin (1993, citado en Aparici, 1996) el estereotipo se puede definir como “una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple causando distorsión en dicho

³⁶³ Las autoras exponen que la saturación de medios y exceso de información supone la condición social de la llamada hiperrealidad, la cual exagera la importancia de aquellos que ejercen el poder en todas las fases de la condición humana y es que con tanta información, los sujetos perdemos la confianza en llegar a comprender algo. De esta manera, se hace necesario volver a pensar en el papel que la alfabetización tiene en este sentido.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

proceso porque se hace más énfasis en algunos atributos en detrimento de otros”³⁶⁴.

Desde la presente tesis doctoral se plantea cuál es la forma que tienen los medios de comunicación de mantener o reforzar los estereotipos. Quin ofrece una respuesta a este planteamiento: “los medios de comunicación refuerzan las opiniones generales de la gente y sirven para definir el contenido del estereotipo para su público (...) El contenido del estereotipo que aparece en los medios viene de la interpretación social de un grupo”³⁶⁵.

Diversas experiencias demuestran cómo un acercamiento a los contextos sociales que son distintos del receptor es válido para un conocimiento mayor de otras variables sociales. Por ejemplo, existen experiencias en las que el cine es el eje que promueve dichas expectativas. Así es como Gordillo (2010) propone en su estudio que, a pesar de llevarlo a cabo con alumnos de niveles superiores, sí que podemos apropiarnos de su idea. La autora demuestra que “los estereotipos, los prejuicios y las relaciones interculturales ineficaces son reflejados por filmes contemporáneos que permiten al alumno una identificación narrativa que servirá para acercarle al problema”³⁶⁶.

En una investigación realizada por Medrano, Palacios y Aierbe (2008) con adolescentes de 13 a 15 años en País Vasco, se analiza cómo la televisión no sólo entretiene sino que además es un medio formador de nuevas generaciones pudiendo ser aprovechada para trabajar los

³⁶⁴ Quin, R. (1993). Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. En R. Aparici (coords.)(1996). *La Revolución de los medios audiovisuales* (pp. 225-232). Madrid: Ediciones de la Torre.

³⁶⁵ Quin, R. (1993). En R. Aparici (coord.)(1996), op. cit., p. 231.

³⁶⁶ Gordillo, I. (2010), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

valores. El equipo valora la importancia de que los jóvenes reconozcan valores y contravalores en los contenidos visualizados, así como aquellos que pueden llegar a ser válidos para ellos mismos. Los medios, en especial la televisión y el vídeo, tienen mucha importancia en la cultura infantil. Tanto implícita como explícitamente, tratan de aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc.³⁶⁷

En el estudio *“El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños”*, bajo la dirección de Beltrán Llera et al. (1999), se comprueba que los estereotipos se encuentran muy arraigados ya desde los seis y siete años. Les afecta de tal modo que en la propia aula es frecuente escuchar descalificaciones entre los pares de iguales, posiblemente sea causa del impacto de la imagen que potencian estereotipos muy marcados en contraposición de los valores tradicionales³⁶⁸.

Desde la infancia, los niños presentan una comprensión del mundo que les rodea con algunas limitaciones que son consecuencia de las características evolutivas de su pensamiento. Los agentes mediadores interaccionan y se complementan entre sí, siendo importante que los niños desarrollen valoraciones críticas y juicios morales acerca de la realidad en constante cambio. Pretendemos que nuestro estudio sea punto de partida y reflexión, dirigido a lograr una comprensión que

³⁶⁷ Medrano, C., Palacios, S. y Aierbe, A. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de pedagogía*, 66(239), 65-84.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

permita acercar al niño al desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para enfocarse hacia un pensamiento más libre y creativo.

En esta dirección mencionamos el trabajo de Amat (2011) que se dirige hacia la comprensión de los medios como constructores de la realidad e influyentes en la formación, socialización y elección de valores. De este modo los medios, "en su labor de agente socializador potencian estereotipos y roles sociales, además de promover valores, modas y estilos de vida, generalmente ajenos a las posibilidades reales de los espectadores"³⁶⁹. La experiencia se realizó con jóvenes de 4º de la ESO. En grupos de tres alumnos tuvieron que analizar discursos narrativos audiovisuales para identificar estereotipos a través de distintas actividades de edición y elaboración de textos que serían expuestos entre distintos centros mediante el medio virtual³⁷⁰.

También cabe destacar la investigación realizada por Lacasa, Reina y Gómez (1998) en torno al uso de la televisión en el aula y la Educación en Valores. El equipo de investigación introdujo la televisión en una sesión con niños de diez años y, tras seleccionar un contenido audiovisual libremente elegido por ellos y reflexionar sobre este, extrajeron diversas conclusiones referentes a las narraciones. De este modo, plantean que "el invitar a los estudiantes a escribir y compartir sus narraciones abre el camino a las interpretaciones y crea nuevos contextos compartidos de significados en la comunidad"³⁷¹.

³⁶⁹ Amat, A. F. (2011). Consumo crítico de ficción audiovisual. Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Quaderns Digitals*, 67, 1-17.

³⁷⁰ Para profundizar en mayor medida, véase Amat, A. F. (2008). Educación para la participación: desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

³⁷¹ Lacasa, P., Reina, A., y Gómez, M. (1998). Niños y niñas hablan y escriben sobre la televisión. Educación en valores y construcciones narrativas en el aula. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca_r_7/nr_106/a_1275/1275.htm

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Nos dirigimos hacia la construcción social del aprendizaje y la participación conjunta de los participantes, que a partir de sus experiencias, vivencias y conocimientos adquiridos previamente determinarán las posibles interpretaciones de los mensajes recibidos. Como se recoge en la obra de Aparici et al. (2006):

El espectador tiende a tomar su propio contexto como marco de referencia al realizar cualquier tipo de análisis del mensaje. Los esquemas perceptivos de su medio, muchas veces no coinciden con los que proponen las imágenes. Los mensajes adquieren el significado que la experiencia permite leer en ellos, así como el que hemos aprendido a atribuirle, en función del contexto en el que nos hallamos inmersos” (p. 46).

Teniendo en cuenta el foco central de nuestra investigación, no se pretende que los niños que participan en los grupos de discusión modifiquen su ser, sino que del mismo modo que se propone en Lacasa et al. (1998) deseamos “conducirles a la comprensión de la vida moral, proporcionarles un marco en el que contextualicen sus juicios morales y estructuras que sostengan su pensamiento creativo”³⁷², sería como ofrecerles un espacio de interacción acorde a las experiencias propuestas. En sintonía con el planteamiento que ofrece Medrano (2005):

Plantear un espacio de discusión con los posibles espectadores, con el fin de poder reinterpretar los valores que transmiten los contenidos televisivos y aquellos valores que queremos estimular en el contexto escolar (...) el hecho de que los niños vean la televisión, bien sea

³⁷² Lacasa et al. (1998), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

solos o acompañados, puede llegar a ser con una utilización adecuada un buen recurso para el aprendizaje de valores³⁷³.

Si nos planteamos qué solución proponer para que niños y medios de comunicación e información mantengan un equilibrio sano que asegure un uso responsable que les permita adquirir posturas críticas y creativas frente a la diversidad de mensajes de la cultura mediática, Pérez Contreras (2008) expone que la solución posible sería. por un lado, partir de un cambio en los contenidos de algunas programaciones y, por otro, considerar a los medios como alternativos de soluciones de conflictos a través de la tolerancia, la libertad, etc. Y, por supuesto, trabajar para erradicar los roles tradicionales y tanta carga de violencia. Una alternativa interesante sería trabajar estos aspectos mediante programas educativos relacionados con el ámbito de la salud, infancia, derechos, etc. En palabras de la propia autora, “los niños y niñas de hoy, son los hombres y mujeres de mañana y con ellos tratamos de construir, nuestro mundo al corto, mediano y largo plazo”³⁷⁴.

Al igual que en nuestra propuesta de investigación y desde un Enfoque Ecológico, Medrano (2005) hace referencia en su estudio a la re-construcción de significados a partir de los contenidos que el medio transmite, no siendo éstos unívocos, ni transmitiendo significados cerrados. ¿De qué manera? En primer lugar, los niños visualizarán vídeos seleccionados o narraciones televisivas que posteriormente se trabajarán con guiones estructurados por el profesor partiendo de tres estrategias. Primero la decodificación de los mensajes, segundo la comprensión de la información y el debate

³⁷³ Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?. *Revista de educación*, 338, 245-272

³⁷⁴ Pérez Contreras, M (2008), op. cit., pp. 315-356

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

y, por último, la relación con los valores que se quieran fomentar. Como indica la autora, el aprendizaje de valores tendrá como base el diálogo de los mediadores que participan en la experiencia³⁷⁵.

La misma autora recuerda el trabajo realizado por Raffa (1983)³⁷⁶ llevado a cabo con una muestra de niños de entre 6 y 12 años a través del análisis de contenido. Se analizan determinadas narraciones televisivas y la influencia en su desarrollo moral, partiendo de valores, contravalores que iban surgiendo, así como la intensidad y frecuencia con que aparecen. Entre los resultados obtenidos, se observa la aparición con mayor intensidad de valores antisociales.

En esta misma línea, citamos las aportaciones de Garitaonandia et al. (1998) considerando que los niños y jóvenes españoles se caracterizan por un pragmatismo, utilitarismo y materialismo. El equipo resaltó que los medios no llegan a ser los determinantes en la formación de valores, sino que son más bien reflejo de la sociedad en general. Asimismo, destacó que "los medios los transmiten más o menos expresamente, dando por tanto las pautas de comportamiento. En realidad, más que la propia tecnología son los contenidos de los medios de comunicación de masas quienes están creando, modificando o enterrando valores³⁷⁷.

Más actuales son los datos extraídos en el trabajo de Sevillano y Perlado (2003³⁷⁸, 2005³⁷⁹) en torno a los programas televisivos

³⁷⁵ Medrano, C. (2005), op. cit., pp. 245-272.

³⁷⁶ Raffa, J. B. (1983). Television: *The Newest Moral Educator*. *Phi Delta Kappan*, 65(3), 214-15

³⁷⁷ Garitaonandia, C. et al. (1998), op. cit., pp. 131-159.

³⁷⁸ Sevillano, M. L. y Perlado, L. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 21, 163-178.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

preferidos por los niños de 6 a 8 años. Los resultados muestran que los niños asumen inconscientemente roles, valores, normas de actuación de los mensajes recibidos y cómo las actitudes de los personajes infantiles presentan una gran atracción. Por otro lado, los resultados también reflejan cómo en esta etapa los niños prefieren contenidos con acción y violencia dejando a un segundo plano los valores relacionados con buenas actitudes como el diálogo, el respeto al medio ambiente y el compañerismo. Los niños no distinguen la realidad de la ficción y tienden a percibir las conductas y comportamientos de los personajes televisivos en función de una apreciación global de su personaje favorito. En este sentido, "la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños"³⁸⁰.

Beltrán Llera et al. (1999) reflejan cómo los estereotipos afectan a los menores, manifestándolo en las aulas con expresiones despectivas hacia quienes se desvían de las normas convencionales del propio contexto social. Como determinan en su análisis, puede deberse al poder de la imagen que fomenta actitudes y contravalores negativos, lo que implica que no sólo el adulto se vea influido, sino que desde los seis o siete años ya manifiestan estas tendencias contrarias.

De manera práctica y teniendo en cuenta la participación activa y creativa que los niños puedan realizar en experiencias centradas en la misma realidad, lo ideal es que fueran ellos mismos los que interpretaran roles, situaciones y vivencias. De este modo, se

³⁷⁹ Sevillano, M.L y Perlado, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar*, 13(25).

³⁸⁰ Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-108.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

alcanzaría la construcción de aprendizajes y un conocimiento mayor de sí mismos y del mundo socializador en el que se ven inmersos. De ahí que “en una sociedad pre-alfabetizada, la interpretación de papeles constituye una parte de la educación de los niños; han de aprender a interpretar el papel de personas mayores en ciertas situaciones dadas” (McLuhan, 1969, p. 36).

Tras la visualización y posteriores experiencias que se propongan con los niños, será importante tener en cuenta todos los factores influyentes (edad, vivencias, contexto), que darán sentido para contextualizar las conductas y comportamientos ya sean positivos o negativos.

3.6. Las mediaciones tecnológicas en la infancia

Se han encontrado aportaciones de diversos autores para definir la sociedad actual. Para Manovich (2005) no hay duda alguna de que nos encontramos ante la sociedad de la pantalla, ya que actualmente la pantalla y el ordenador se han convertido en el principal medio de acceso a la información (p. 147).

Por otro lado, Castells (2009) enfoca el término hacia una Sociedad Red Global³⁸¹. El autor señala que la Sociedad Red evoluciona en múltiples entornos culturales, así es como “la cultura global es una cultura de la comunicación por la comunicación. Es una red abierta de significados culturales que pueden no solo coexistir, sino también interactuar y modificarse mutuamente sobre la base de ese intercambio” (p. 68). Un intercambio que orientamos desde un enfoque constructivista. En ese intercambio interaccionan la Nueva Generación o más concretamente denominada como Nuevo Sujeto, siendo un concepto utilizado por Orozco (2012) para denominar a los sujetos de la era digital. Además, este autor hace referencia a distintas acepciones para tratar de los nuevos sujetos en su relación con las pantallas:

Usuarios, emirecs, prosumidores, producers, o simplemente fans los cuales provienen de varias tradiciones conceptuales (...) Con todas las variaciones, hay que insistir, lo que comparten las audiencias actuales es una interacción siempre mediada (...) Ser audiencia significaba y

³⁸¹ De acuerdo a Castells (2009), en “la estructura social que es multidimensional está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información” (p. 51).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

significa hoy todavía ser un comunicante mediado por tecnología específicamente por pantallas³⁸².

Este autor habla de la mediación tecnológica³⁸³ que define como una mediación dentro de otras múltiples mediaciones que contribuyen a que nos situemos en una época de grandes cambios. Estos cambios no se deben a la potencia tecnológica sino más bien a la presencia de los medios y nuevas tecnologías surgidos en la modernidad, así es como “los medios se convierten en nuevos medios” (Manovich, 2005, p. 71). Retomando las aportaciones de Orozco (2002), lo nuevo no destruye a lo viejo, más bien “los nuevos medios complementan y establecen nuevas mediaciones con los medios más antiguos y, ciertamente, con las prácticas culturales más antiguas; sólo en muy raras ocasiones las sustituyen por completo”³⁸⁴.

Por su parte, Postman (1994a) postula que nos situamos en la denominada “Tecnópolis”. El autor realiza una crítica, considerando que la propia cultura está en manos de la tecnología, que deja de lado la innovación y creatividad. Nuestra postura no es tan extrema, como es lógico, pero sí que acogemos la propuesta final que el autor expone en su tesis en torno a una educación centrada en la reflexión acerca de la historia de la tecnología, así los estudiantes se acercarán a una concienciación en torno a la evolución de hechos históricos y sociales. Esta nueva educación posibilitará una nueva visión del mundo que permita criticarlo y modificarlo. El autor lo

³⁸² Orozco, G. (2012). Televisión y producción de interacciones comunicativas. *Comunicación y sociedad*, (18), 39-54.

³⁸³ Orozco, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y pensamiento*, 21(41), 21-33.

³⁸⁴ Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa, evaluación de los riesgos en Internet. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 52-69.

denomina como “una educación basada en una oposición al espíritu de tecnópolis” (p. 254).

En relación con el público infantil, asumimos lo que Bingué y Sábada (2009) recogen respecto a la oferta mediática a la que los niños están expuestos:

La oferta mediática y tecnológica de la que disponen los niños y jóvenes se ha ido enriqueciendo: a los medios considerados tradicionales, como pueden ser la televisión, la radio y las revistas, hay que añadirles nuevas tecnologías como los videojuegos, los ordenadores, Internet y los teléfonos móviles (p. 15).

Como señala García Serrano (2008)³⁸⁵, al aludir a los teléfonos móviles, nos referimos a dispositivos multifunción que incluyen cámara de vídeo y foto, grabación, conexiones wap, etc. No se equivocó al anunciar que en un futuro cercano aludir a los dispositivos móviles sería atender a las tecnologías que integran televisión, audio, videojuegos, Internet, ordenador, videoconferencia, entre otros dispositivos. El móvil se ha convertido en una herramienta más de la comunicación y los niños deben de aprender su uso y consumo, tanto en la escuela como en el hogar, de forma correcta y responsable y no depender de este dispositivo. La realidad es que la relación entre la escuela y los dispositivos móviles no ha sido muy positiva en los últimos años, optando por prohibir su uso. El autor nos habla de consolidar un *entorno educativo móvil*, que integre de forma creativa y constructiva, este dispositivo de comunicación.

³⁸⁵ García Serrano, J.A. (2008). Móviles, otros dispositivos y entornos digitales. En C. Gupergui y C. Tejero (2008). *SARES Multimedia* (pp 89-98), Aragón: Dirección General de Salud Pública.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los medios construyen la realidad social e influyen en las percepciones, usos y experiencias que lleven a cabo. Así es como Manovich (2005) alude a cómo la imagen³⁸⁶, en la denominada cultura digital, contribuye a que se vaya elaborando un lenguaje de los nuevos medios que intervienen en la construcción misma de la realidad.

Orozco (1989) hace referencia a las mediaciones cognoscitivas del niño frente a los medios, es decir, que el proceso de aprendizaje no finaliza cuando el niño se aleja de la pantalla, todo lo contrario, sigue interactuando con otras informaciones y otros agentes sociales³⁸⁷.

Independientemente del término que se quiera adoptar para denominar la audiencia activa, bien sea Nueva Generación o Nuevos Sujetos (Orozco 2012), Generación Net (Tapscott, 1998)³⁸⁸, Nativos Digitales (Prensky, 2001)³⁸⁹ o Generación interactiva (Sábada, Bringuë y Canterino, 2009)³⁹⁰, Generación del ordenador (Papert), conviven en un panorama digital en el que "la interacción es la comunicación"³⁹¹.

En este sentido, la infancia desde el panorama actual ha cambiado. Buckingham (2002) expone que los medios electrónicos no son la única causa, es evidente la importancia que presentan los medios en

³⁸⁶ Para el autor, la imagen se vuelve interactiva, los nuevos medios cambian el concepto de lo que es una imagen, porque convierten al espectador en usuario activo (p. 244-245).

³⁸⁷ Orozco, G. (1989), op. cit., pp. 10-20.

³⁸⁸ Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación internet*. Colombia: McGraw-Hill.

³⁸⁹ Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://aprenderapensar.net/files/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>

³⁹⁰ Sábada, C. Bringuë, X. y Canterino, M.J (2009). Rasgos configuradores de la Generación Interactiva. En M. Perlado y C. Jiménez (Edits) (2010). *Escenario actual de la investigación en comunicación: objetivos, métodos y desafíos* (pp.69-90). [Foro Universitario de Investigación en Comunicación](#).

³⁹¹ Orozco, G. (2012). Televisión y producción de interacciones comunicativas. *Comunicación y sociedad*, (18), 39-54.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

la vida de los niños. Sin embargo, postula que deben ser comprendidos desde un contexto más amplio.

Desde una visión negativa, la infancia está desapareciendo, siendo los medios los culpables. Los niños son considerados pasivos e indefensos ante la manipulación de los medios. Cómo la televisión es la principal causante de tal desaparición, en Postman (1994b) hasta una postura más abierta roza el optimismo e incluso llegando a considerarse una posición con carácter ilusorio en Tapscott (1998) y Papert (1995). Buckingham ofrece un planteamiento realista, neutral en torno a la experiencia de los niños y los medios, ya que “los medios electrónicos representan un papel cada vez mayor en la definición de las experiencias culturales de los niños de hoy” (Buckingham, 2002, p. 27). Desde esta postura, se parte del contexto social en que suceden las mediaciones del niño, aspecto que pasaba desapercibido ante las visiones opuestas y reflejadas en las tesis de los autores anteriores.

Retomamos las aportaciones de Orozco (2012)³⁹², en las que a la interactividad que los nuevos medios digitales proporcionan, hay que sumar la interacción de los ciudadanos, que la realmente importante. En palabras de Aparici (2010)³⁹³, se trata de la “cultura de la interactividad”:

Podríamos estar hablando de un aprendizaje compartido y social, un aprendizaje construido colaborativamente que es mucho más significativo y motivador para una generación que ha crecido en la cultura de la interactividad y no en la cultura de trasmisión (p. 114).

³⁹² Orozco, G. (2012), op. cit., pp.39-54.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En este sentido, la adquisición del aprendizaje requiere de nuevas prácticas pedagógicas que se dirijan a un avance desde teorías tradicionales hacia nuevos paradigmas de la era digital. El canadiense Siemens (2004) es quien plantea un nuevo paradigma denominado "Conectivismo"³⁹⁴. En una entrevista realizada a Roberto Aparici (2008) se aclara la idea fundamental de este modelo:

Es imprescindible pensar que estamos sumergidos en un contexto comunicacional diferente caracterizado por su complejidad, por el caos, por un marco cultural que va desde la teoría de los laberintos hasta la teoría caleidoscópica, en cuanto a que los mensajes se ven todos al mismo tiempo y se generan discursos y significados de otra naturaleza³⁹⁵.

Un contexto actual que podría entenderse bajo el término de Cultura Mosaico³⁹⁶, término acuñado por Moles (1978). Nuestra cultura

³⁹⁴ Tal y como recoge Siemens (2004): La integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje puede residir fuera de nosotros, está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (p. 6).

³⁹⁵ Aparici, R. (2008). Es urgente concretar la alfabetización audiovisual. Entrevista para diálogos en educación en EducaRed de Fundación Telefónica. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://educacion.blog.unq.edu.ar/modules/news/article.php?storyid=40>

³⁹⁶ Como recoge Pindado (2010): El concepto de cultura mosaico tal como fue formulado por Moles y sus consecuencias más directas, entre ellas la fragmentación de la realidad y la pérdida del sentido de coherencia proporcionado por las estancias socializadoras clásicas, se puede observar con nitidez en el ámbito educativo. Así, cuando se les pide a los adolescentes que resuman un texto se limitan a subrayar las frases que consideran más significativas y a componer una especie de puzzle que para ellos significa el resumen. Se trata de una manifestación del 'cortar y pegar' aplicado al aprendizaje (...) Pero no se trata únicamente de los textos escritos, sino que esta dificultad para hallar un hilo conductor que sustente la síntesis, aunque pueda resultar paradójico, se repite en los textos audiovisuales. Los escolares muestran grandes dificultades para hallar el denominador común, la lógica sobre la que descansa cualquier producto audiovisual, ya sea documental o de ficción (pp. 36-42).

En Pindado, J. (2010). Reconponer la mente puzzle: la necesidad de una alfabetización mediática. *Telos*, 83, 36-42.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

audiovisual es como un mosaico. De acuerdo con Bartolomé Pina (1999):

Cada pieza de por sí, no tiene sentido sino es en el conjunto (...) El niño es educado hoy en día por la televisión y la sociedad, adquiere no sólo los conocimientos sino los valores e incluso las destrezas juntando de modo desordenado no consciente a lo largo de su vida las diferentes piezas que componen un todo (p. 26).

En este sentido, el aprendizaje de los niños deberá ajustarse a esta cultura donde el impacto de las tecnologías de la información y comunicación emergen, siendo el conectivismo un modelo de aprendizaje que puede ser válido para desarrollar en los niños las competencias, destrezas y capacidades relacionadas con el contacto real y directo de los medios. De ahí que, se destaquen las conclusiones alcanzadas en la investigación llevada a cabo por los especialistas Sábada et al. (2009) denominada "*La generación interactiva en España*" acerca de la relación entre los menores y la realidad tecnológica. Como se recoge en esta investigación "la Generación Interactiva aprovecha al máximo las pantallas para actuar en cinco ejes fundamentales: comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir"³⁹⁷.

En este sentido, la interactividad en torno a la audiencia infantil quedaría reflejada como un componente de la comunicación como forma de impulsar el logro de determinadas metas concretas. Hecho comprobado en investigaciones de figuras destacables como

³⁹⁷ Sábada, C. (2009), op. cit., pp. 69-90.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Masterman y Rogers (2002); Dezuanny y Monroy Hernández (2012), entre otros³⁹⁸.

En otra investigación relacionada con el consumo de pantallas, realizada por Marta Lazo (2005)³⁹⁹ con 440 niños en la Comunidad de Madrid, la autora resalta lo siguiente:

La conocida como pequeña pantalla ha dejado de serlo y son otras las que con un tamaño reducido comparten con la televisión el tiempo de ocio de los niños (...) La configuración de pantallas se completa con los videojuegos, el ordenador y la telefonía móvil⁴⁰⁰.

Hablamos de un nuevo escenario en el cual los medios se han digitalizado. Ya en el año 2006 desde la televisión pública se organiza el Foro Nacional *Televisión, videojuegos e influencia en una Sociedad Multipantalla* donde se propuso la elaboración de un decálogo para que las familias ayudaran a sus hijos a utilizar los videojuegos y otras pantallas.

En 2009, se presentan los datos obtenidos en el estudio realizado por el Foro Generaciones Activas⁴⁰¹ que demuestran cómo el 71% de los niños de 6 a 9 años son usuarios de la Red. Este mismo equipo, edita en 2008 *La Generación Interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*.

³⁹⁸ Véase en Vega, J y Lafaurie, A. (2013). Observar TV: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños. *Comunicar*, 20(40), 145-153.

³⁹⁹ Esta investigación puede consultarse en Marta Lazo, C. (2005a). La televisión en la mirada de los niños. Madrid: Fragua.

⁴⁰⁰ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2007). La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. *Revista de Comunicación social*, 10(62), 233-241.

⁴⁰¹ Foro Generaciones Interactivas. Recuperado el 6 de septiembre de 2013, de <http://www.generacionesinteractivas.org>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Cabe mencionar también los estudios realizados por el grupo de investigación compuesto por Navarro, González, Massana, García y Contreras (2012)⁴⁰² sobre el consumo multipantalla de niños, jóvenes y adultos de Cataluña. Entre los resultados obtenidos, se destaca la digitalización de los medios y el cambio de paradigma comunicacional, siendo las pantallas mediadoras que ofrecen diálogo y hacen que los usuarios naveguen por un mar de información a través de la Red, en la que participan de forma activa.

Por ello, los hábitos de consumo de medios audiovisuales, según los datos obtenidos en diferentes investigaciones, han ido en aumento, dada la transformación ocasionada por el nuevo escenario digital y las multipantallas de acceso. La distribución de contenidos audiovisuales se adecúa a las características e intereses del público al cual se dirige, ofreciendo una amplia abanico de posibilidades, contenidos expuestos "a la carta", "al gusto del consumidor", quien selecciona y consume. Para las empresas de marketing, los niños y adultos no pasan desapercibidos, en esta puesta a punto el consumo es el fin último y para que el contenido audiovisual surja efecto en los receptores tendrá como requisito una actividad instantánea⁴⁰³.

A través de estos estudios hemos conocido los usos y preferencias que los niños presentan con las pantallas. Previamente el niño tiene que haber desarrollado una competencia comunicativa que le permitirá no entrar en la dinámica del consumo acelerado y sin sentido de los contenidos audiovisuales, así tendrá capacidad de

⁴⁰² Navarro, H., González, Z. y Massana, E., García, I. y Contreras, R. (2012). El consumo multipantalla. Estudio sobre el uso de medios tradicionales y nuevos por parte de niños, jóvenes, adultos y personas mayores en Cataluña. *Quaderns del CAC* 38, 15(1), 91-101.

⁴⁰³ Para una mayor información véase el artículo de referencia producido por el equipo e investigación Silva Robles, C., Elías Zambrano, R. y Jiménez Marín, G. (2012). Creatividad y producción audiovisual en la red: el caso de la serie andaluza niña repelente. *Fonseca, Journal of Communication*, 4, 1-22.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

selección crítica. Ferrés (2000) expone como las nuevas generaciones han absorbido la cultura mosaico (recordando a Moles). Sin embargo, el autor aclara lo siguiente respecto a las nuevas generaciones:

Tienen que enfrentarse en el aula a una cultura oficial caracterizada por la linealidad y secuencialidad, lo verbal y abstracto (...) Las nuevas generaciones tienen más capacidad que las antiguas para todo aquello que comporte intuición, simultaneidad, capacidad de integración de estímulos visuales y sonoros (p. 57).

Este hecho hace que se reconsidere que la escuela de la era digital debe poner al alcance y disposición permanente de estas nuevas generaciones los dispositivos, medios y tecnologías posibles. Aguaded, Hernando-Gómez y Pérez (2012) hacen hincapié en ello, determinando la importancia de hablar en términos de una educación orientada a la integración de los mensajes audiovisuales que parta de las percepciones y estrategias cognitivas de los niños⁴⁰⁴, siendo lo que Gutiérrez Martín (1996) denomina como "Educación multimedia", que la define como:

Aquella que, haciendo un uso adecuado de las tecnologías predominantes en nuestra sociedad actual, permite al alumno conseguir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comunicarse utilizando distintos lenguajes y medios, al tiempo que desarrolla una autonomía personal y espíritu crítico que lo capaciten para formar una sociedad justa y multicultural donde convivir con las innovaciones tecnológicas que vayan apareciendo"⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ Aguaded, I., Hernando- Gómez, A. y Pérez, A. (2012). Pantallas en la sociedad audiovisual: educación y nuevas competencias. *Comunicación y sociedad*, 21, 217 -229.

⁴⁰⁵ Gutiérrez Martín, A. (1996). Educación multimedia: una propuesta desmitificadora. En R. Aparici (Coord.)(1996). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 351-371). Madrid: De la Torre.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En línea con las aportaciones de Gutiérrez Martín (1996), la televisión, los ordenadores y los videojuegos están presentes en la realidad de niños y jóvenes. La mayor parte de la información que poseen acerca del mundo la obtienen a través de estos medios. Se trata de un mundo multimedia en el que van aprendiendo a convivir con las nuevas tecnologías y a desarrollarse íntegramente como personas libres y autónomas⁴⁰⁶. Por ello, la escuela de hoy deberá enfocarse a la propia realidad, teniendo capacidad de transformación como consecuencia de los cambios de la cultura mediática, de ahí que “los medios audiovisuales, que tienen una importancia decisiva en los cambios sociales y culturales, serán los recursos más adecuados para propiciar el necesario cambio en el sistema educativo” (Ferrés, 2000, p. 65).

⁴⁰⁶ Ibid.

CAPÍTULO 4: EL VIDEO COMO RECURSO PARA PROMOVER ACTITUDES PARTICIPATIVAS EN LA INFANCIA

4.1. Usos educativos del vídeo

Educación y Comunicación funcionan como elementos que se complementan entre sí. Dentro de este marco de interacción, ambos componentes se van actualizando y enfocándose hacia nuevos métodos pedagógicos que llevados a la práctica de aula, a través del uso de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, favorecerán la consecución de estrategias centradas en el diálogo y la participación de los integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No fue hasta la década de los setenta, cuando el vídeo se integra dentro del panorama audiovisual en el contexto educativo, anteriormente “la utilización de los medios en el aula se simplificaba al material impreso, proyector de diapositivas y retroproyector de transparencias, se ha abierto un nuevo horizonte con la inclusión del video, las redes de comunicación y las videoconferencias”⁴⁰⁷. Teniendo en cuenta que en la actualidad “la imagen es hoy la forma superior de comunicación” (Ferres, 1992, p. 19), se aprovechará el impacto y el potencial educativo que presenta para los niños.

Cabe considerar una definición de lo que se entiende por vídeo educativo, se trata de “uno de los medios didácticos que adecuadamente empleado sirve para facilitar a los profesores la

⁴⁰⁷ Para una mayor información, dirigirse a la siguiente referencia Cabero, J. (2002). Los recursos didácticos y las TIC. En A. P. González (coord.) (2002). *Enseñanza, profesores y Universidad* (pp. 143-170). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/142.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de estos⁴⁰⁸. Teniendo en cuenta el uso de este medio en la práctica escolar, Ferrés (1992) destaca que "el video es algo más que una técnica, es un reto para la escuela (p. 32). Por este motivo, la escuela tiene que responder de una forma abierta a las demandas de la sociedad audiovisual. Cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje debe tomar como referencia la propia realidad.

En línea con Cabero (1994)⁴⁰⁹, citamos a continuación las propuestas de uso del vídeo en la práctica educativa:

- a) Transmisor de información.
- b) Instrumento motivador.
- c) Instrumento de conocimiento por los estudiantes.
- d) Evaluador de los conocimientos y habilidades alcanzadas por los estudiantes.
- e) Medio de formación y perfeccionamiento del profesorado en aspectos y estrategias didácticas y metodológicas.
- f) Medio de formación y perfeccionamiento de los profesores en sus contenidos del área de conocimiento.
- g) Herramienta de investigación psico-didáctica.
- h) Herramienta para la investigación de procesos desarrollados en laboratorios.
- i) Instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes.

⁴⁰⁸ Bravo Ramos, L. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, 6, 100-105.

⁴⁰⁹ Cabero, J. (1995). Propuestas para la utilización del vídeo en los centros. En J. Ballesta, (coord.): *Enseñar con los medios de comunicación*. (pp. 89-121). Barcelona, PPU-Diego Marín, Recuperado el 15 de diciembre, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it01d.htm>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Todas las propuestas son altamente válidas pero, desde nuestra perspectiva de estudio, es fundamental dirigirnos a la referida en último lugar: el vídeo como *instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes*.

En este sentido, ¿por qué esta necesidad de integrar el vídeo en la realidad del aula? porque es un instrumento enriquecedor para el desarrollo integral de los niños. Las palabras de Espinosa y Abbate (2005) nos sirven como base de justificación:

Brinda rapidez para la apropiación de conocimientos, posibilidad de comprensión de contenidos transversales, interacción simultánea de diferentes modalidades de aprendizaje, conservación de datos, comparación de producciones, etc. En definitiva, brinda la posibilidad de actuar sobre lo actuado de rever lo visto, de rehacer lo hecho, de aprender haciendo (p. 135).

En esta tesis, se pretende demostrar que los niños son capaces de construir con criterio sus propias narraciones y producciones audiovisuales a través del uso de los medios. Por ello, la integración del vídeo en el aula supone un medio útil y necesario para el aprendizaje de la creatividad como fuente para conocer la cultura, con la finalidad de favorecer la consecución de posturas críticas hacia los medios de comunicación⁴¹⁰.

El tipo de materiales y los recursos disponibles son aspectos de especial interés, no basta con que sean materiales de última

⁴¹⁰ Martínez-Salanova Sánchez, E. (1995). La manipulación de la imagen en vídeo, esencial para transmitir el mensaje didáctico..Recuperado el 16 de diciembre, de http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#La_manipulación_de_la_imagen_en_vídeo_es_esencial_para_transmitir_el_mensaje_didáctico

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

generación, lo importante es que sean significativos y que el niño pueda dotar de sentido y significado a ese material. Para ello, se deberá de partir de las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos. En este sentido, para que los vídeos y los contenidos que se presentan tengan sentido "se necesita que haya cierta familiaridad entre lo que se presenta en la pantalla y lo que sucede en la vida real de sus receptores o en su percepción⁴¹¹.

Un requisito fundamental que permite desarrollar un aprendizaje significativo es partir de los conocimientos previos de los alumnos, siendo la motivación otro aspecto destacable dentro de este proceso. Los vídeos tienen que captar la atención de los receptores. Cebrián de La Serna (1994) indica la importancia de mostrar a los niños vídeos con carácter motivador, variando los tipos y géneros para despertar su interés, con el fin de que los niños asuman posturas activas y creativas:

Deben conjugarse también los relatos narrativos y enunciativos, de ficción y realismo, como es en el caso concreto del mundo infantil donde los vídeos podrían ayudar a los críos en sus esfuerzos por construir narraciones propias, una necesidad vital para comunicarse con el mundo adulto (...) La elaboración de los vídeos debería tener en cuenta otras fórmulas que animen o faciliten su recepción con posturas y procedimientos más activos por parte del consumidor⁴¹².

Hoy en día con la integración de los medios digitales en la educación, se observan algunas inclusiones del vídeo digital. Como consecuencia

⁴¹¹ Orozco, G. (1989), op. cit., pp. 9-19.

⁴¹² Cebrián de la Serna, M. C. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit: Revista de medios y Educación*. 1, 31-42.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de los cambios en los nuevos entornos, se asume la postura de que "el video se expande por el ciberespacio"⁴¹³.

El vídeo interactivo puede entenderse como "una modalidad de vídeo como medio didáctico" (Colom, Sureda y Salinas, 1988, p. 134). La definición señalada por Ferrés (1992) es la que más se ajusta a estos términos:

El vídeo interactivo nace del encuentro entre el vídeo y la informática. Dos tecnologías autónomas que adquieren una dimensión nueva cuando entran en contacto (...). La originalidad de esta modalidad en el uso didáctico del vídeo radica precisamente el hecho de que en ella el receptor es tan activo como el emisor (...) (p. 41).

De ahí que, la interacción de cada participante (emisor/receptor) exige que sea bidireccional, activa y abierta y que consolide el proceso de aprendizaje. De este modo, el vídeo digital es contemplado como recurso óptimo de actitudes participativas. Por ello, "lo fundamental en el vídeo interactivo es la participación que se requiere del alumno (...)"⁴¹⁴. Con el vídeo digital se abren nuevos frentes de comunicación "no solo es un proceso técnico, es hablar de nuevas posibilidades de comunicarse"⁴¹⁵. Desde esta perspectiva, el receptor pasa a tener una función activa y se convierte en emisor, es decir, en EMIREC.

⁴¹³ Arias-Díaz, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 16(33), 63-71.

⁴¹⁴ Salinas, J. (1992). Interacción, medios interactivos y vídeo interactivo. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 137-148.

⁴¹⁵ Bartolomé, A. (2003). Vídeo digital. *Comunicar*, 21, 39-47.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el estudio de García-Sempere (2012)⁴¹⁶, se llega a la conclusión de que mediante el uso de la cámara de vídeo digital los alumnos pueden explorar la realidad, mejorar su estructuración espacio-temporal, crear nuevos contenidos e incluso mejorar sus habilidades perceptivas, expresivas y creativas. De esta forma, cualquier actitud pasiva se dirige hacia una postura más dinámica y participativa que selecciona, interpreta y crea nuevo conocimiento. Entre los resultados obtenidos, se destaca la importancia de motivar al alumnado, mejorar la formación en medios tecnológicos, difundir las prácticas escolares y, por último, mejorar las habilidades de investigación. Se trata de trabajar en función de experiencias válidas, para la difusión de aportaciones y creaciones audiovisuales mediante un aprendizaje colaborativo.

En este contexto de intercambio y colaboración entre los miembros, cabe mencionar el concepto de *Inteligencia colectiva*, término acuñado por Levy (1997) que en su obra "*Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio*", se centra en el potencial del saber colectivo aprovechando las posibilidades que las tecnologías ofrecen si se comprenden desde la función de mediadoras potenciado la capacidad creativa de las personas.

En el marco del contexto de intercambio y participación digital, Berners-Lee (1996) acuña el término *Intercreatividad*. Se trata de un proceso de construcción conjunta de conocimiento basado en las interacciones de los participantes. El proceso se compone de dos elementos: creatividad e interactividad. De acuerdo a los

⁴¹⁶ García-Sempere, P. (2012). Estudio sobre el uso y dificultades de la cámara de vídeo digital desde la perspectiva del maestro de educación primaria en la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 120-134.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

planteamientos que se han reflejado hasta el momento vinculados hacia la utilización del vídeo digital, se deduce que “los vídeos son nodos de conexión en las redes, iconos compartidos por sus componentes, especialmente en el caso de los jóvenes, invita a interactuar para compartir la diversión (...) El vídeo interrelaciona fluidamente el espacio y el ciberespacio”⁴¹⁷.

Nos situamos en un contexto social que se define como un espacio de construcción compartida de nuevos aprendizajes teniendo como bases: la colaboración, discusión y creatividad. Casacubierta (2003) asume que se trata de un espacio de *creación colectiva*, fruto de las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y comunicación.

En esencia, el uso del video digital ofrece grandes posibilidades para el desarrollo de los niños. Sin embargo, es necesario partir de una buena planificación educativa, sino es así, estaríamos negando la oportunidad que tienen los niños de construir su aprendizaje apoyándose en el lenguaje audiovisual. Como indican Aguaded y Sánchez Carrero (2008b) en relación al uso práctico que los niños hagan de los medios:

Poner las cámaras en las manos del niño es una actividad que conlleva cierto riesgo la responsabilidad de los equipos digitales, pero que es importante si de verdad queremos hacerlo partícipe de toda la experiencia. Se ha demostrado desde distintas latitudes que pueden crear buenas ideas, algunas bastante estimulantes, si se les sabe guiar respetando sus opiniones y puntos de vista⁴¹⁸.

⁴¹⁷ Arias-Díaz, R. (2009), op. cit., pp. 63-71.

⁴¹⁸ Aguaded, I. y Sánchez Carrero, J. (2008b), op. cit., pp.293-308.

4.1.1. Propuestas de uso

La presente tesis doctoral parte de los contenidos audiovisuales integrados en el marco del Proyecto “Un minuto por mis derechos”, disponibles en Red a través del Canal Uned de la propia UNED. Son vídeos de un minuto de duración y planteados con una misma estructura narrativa, aunque con distintas temáticas y formatos, en torno al marco contextual en que han sido producidos.

Como experiencia innovadora, partiremos de estos vídeos de corta duración para acercar a los niños que representan la muestra objeto de nuestro estudio a una nueva forma de interpretar la realidad mediante la visualización de imágenes, interpretación y posterior re-interpretación de los mensajes. El **vídeo-minuto** es una propuesta interesante para poner en práctica en el aula, teniendo en cuenta las características psico-evolutivas de los niños que pertenecen a la segunda infancia, quienes poseen un nivel de atención y concentración bastante reducido y hay que motivarles con contenidos fragmentados y breves para que permanezcan interesados.

Otro formato interesante y vinculado al vídeo-minuto es el **videoclip**⁴¹⁹, que Arias-Díaz (2009) define como “el clip, que en la jerga del montaje, era un fragmento de vídeo, destinado a unirse a

⁴¹⁹ Andrew Darley (2002) alude en su texto al vídeo musical y al importante factor referido a la producción digital de imágenes. Se trata como anuncia el autor de una tendencia a copiar, duplicar y combinar libremente. otorgando un papel verdaderamente importante a estas técnicas de creación de imágenes. Lo cual significa la función activa y directa del participante en este proceso de interacción, que le dispone para seleccionar, interpretar y re-interpretar las imágenes y los mensajes recibidos. De acuerdo a Darley: El vídeo musical aún y combina música, actuación musical y, de muy diversas maneras, gran cantidad de otras formas estilos, géneros y recursos audiovisuales procedentes del teatro, el arte, el cine, el baile, la moda, la televisión y la publicidad. Los vídeos musicales constituyen una de las formas más consumidas de esa dimensión de la cultura visual contemporánea que se basa en una estética de intertextualidad exhibida (p. 184).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

otros (...) Cualquier instante, cualquier fragmento de la realidad se representa en un videoclip, esto es, en un registro digital de sonido e imagen que compartimos como actividad lúdica o globalmente en el ciberespacio⁴²⁰. Los videoclips pueden clasificarse atendiendo a distintas formas y tipologías. Encontramos el videoclip narrativo; catarata de imágenes, de denuncia, festivos, entre otros destacados y de interés común⁴²¹.

La autora Acosta (2007)⁴²² realiza una aportación como parte integrante de un Proyecto de investigación denominado *Mediaciones Musicales juveniles* en la ciudad de Medellín. A pesar de que su estudio se centra en sujetos de edades superiores se ha valorado su contenido, se analizan las características y la estética de un videoclip como forma de producción y expresión. La autora sintetiza que el video-clip surge del diálogo entre las estéticas del cine y el vídeo.

Acosta justifica que el video-clip es un género más audiovisual, ya que fluye la imagen y el sonido, reuniendo los elementos del vídeo experimental, videoarte y la animación. Tienden a expresar historias de grupos desconocidos mediante una forma distinta de manifestar sus relatos. La autora añade que el videoclip sigue renovándose como consecuencia de los avances tecnológicos y digitales de la sociedad. Según recoge en su texto, "el vídeo clip, reflejo de una sociedad cambiante, en movimiento, que amplía cada vez más su universo comunicativo en un sola dimensión"⁴²³.

⁴²⁰ Arias-Díaz, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 16(33), 63-71.

⁴²¹ Fandós Igado, M. (1993). Una asignatura pendiente: el videoclip musical. *Comunicar*, 1, 94-97.

⁴²² Acosta, P. (2007). Un acercamiento a los videoclips de hip hop en Medellín. *Anagramas*, 6(11), 139-159.

⁴²³ Ibid.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por otro lado, atendiendo a lo señalado por Ben Davis (1993), nos encontramos en un mundo de imágenes definido como *mundo multimedia*⁴²⁴, siendo necesarias las herramientas que permitan interpretar las imágenes y adquirir un aprendizaje más activo, siendo la tecnología multimedia la herramienta a la que se dirige.

En este sentido, recuperando las aportaciones de la investigadora Acosta (2007), dentro del panorama latinoamericano en torno a las posibilidades que el video-clip, señala que "los jóvenes constituyen nuevas formas de relación y expresión a partir de la cultura audiovisual y la revolución electrónica; en el fragmento y en la velocidad encuentran un lenguaje (...) ofrece mayor libertad de creación para la narración de historias de vida"⁴²⁵.

Cabe mencionar las prácticas y experiencias realizadas a nivel de aula mediante el uso didáctico del video-clip, ya que pueden favorecer un mayor contacto directo con la realidad inmediata de los alumnos. Así lo expone Sedeño Valdellós (2002)⁴²⁶, refleja la importancia de señalar el valor que adquiere el aprendizaje compartido y la intencionalidad del uso del vídeo, que gira en torno a favorecer el desarrollo de competencias ya sea de raíces técnicas, sociales y de comunicación⁴²⁷.

⁴²⁴ Para el autor, el concepto multimedia no es nada nuevo, ya que la vida de una persona se ve afectada por los teléfonos, la prensa, la radio, la televisión, etc. Por ello, alude a que la era de la información es multidimensional, interactuamos con múltiple información y la captamos desde una misma manera.

Davis, B. (1993). Un mundo múltiple. En R. Aparici (1993) (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*, (pp. 367-392), Madrid: Ediciones de la Torre.

⁴²⁵ Acosta, P. (2007), op. cit., pp. 139-159.

⁴²⁶ Sedeño Valdellós, A. M. (2002). Inserción de formatos visuales en la escuela: videojuego y vídeo musical en el aula. *EduTec*, 15.

⁴²⁷ Landaverde y Trejo. J. (2005). Uso de videoclips en el diseño de contenidos digitales para promover el aprendizaje de lenguas. *RIED*, 8(1-2), 67-82.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En la misma línea que caracteriza al video-clip, hemos encontrado claras referencias en el denominado **docuclip**. Esta propuesta “se trata de un formato, de una mezcla de documental con vídeo musical y puestas en escena donde los jóvenes recrean ficciones de sí mismos y de sus propios imaginarios”⁴²⁸. En este sentido, cabe destacar a Martínez Sánchez-Salanova que a través de su portal educativo *Cine y Educación*⁴²⁹ propone una serie de aportaciones de interés en torno a cómo plantear un video-clip en el aula. El autor ofrece una serie de pautas para su realización mediante vídeo, utilizando una videocámara o incluso un teléfono móvil.

Desde la presente tesis doctoral, se plantea una idea de producción y creación en la que los menores haciendo uso del lenguaje audiovisual expresen sus narraciones con toques de sencillez y espontaneidad, siendo importante trabajar en la adquisición de habilidades y destrezas técnicas y estéticas propias de la competencia audiovisual, con el fin de tener la capacidad suficiente para optar por la selección de variantes como el vídeo-minuto, video-clip o el docu-clip. A partir de la visualización de los vídeos del Proyecto Kine, los niños podrán experimentar con distintos formatos y técnicas de producción a través del uso de imágenes, modalidades plásticas, sonidos, textos, etc. Se trata de que los niños discriminen la gran variedad de formatos y géneros audiovisuales con el fin último de plasmar en las manifestaciones que realicen los toques de creatividad e innovación de los que disponen.

⁴²⁸ Román, M.J. (2010). Mirar la mirada: para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario. *Folios*, 21-22, 141-164.

⁴²⁹ Martínez-Sánchez Salanova, E. Hacer un videoclip. *Cine y educación*. Recuperado el 21 de diciembre de 2013, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/videoclips.htm>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los niños tienen una gran variedad de alternativas de selección para producir un vídeo, quedando reflejadas en el texto de Tíscar Lara y Andrés Piñero (2012)⁴³⁰ que, a continuación, se plantea a modo de síntesis:

1. *Producción de ficción* (dramatización): Las producciones de ficción no tratan de representar la realidad tal y como se observa, todo lo contrario, la transforman y presentan con hechos que pueden o no haber ocurrido. Existen distintos géneros como el drama, la comedia, el thriller, la ciencia-ficción, animación, etc. Estos géneros exigen de la presencia de actores, disfraces, instrumentos, decorados, etc.

2. *Producción documental* (captura de la realidad): Con este tipo de producción, se pretende grabar hechos reales y representarlos lo más cercanos a la realidad posible, siendo el material original y grabado por los participantes. Otra opción consiste en utilizar grabaciones de archivos y reportajes ya existentes. Sin embargo, utilizar ambas técnicas es muy enriquecedor.

3. *Producción de vídeo-creación*: La importancia de estos vídeos es el arte en sí, sin ningún tipo de limitaciones que caracterizan a los vídeos con formatos y géneros más tradicionales. Se acerca a lo que se define como género de tipo experimental.

Para que los niños desarrollen una capacidad creativa, la video-creación es una buena alternativa práctica. Algunos estudios parten de estas experiencias a nivel de aula. El trabajo de García-Sempere

⁴³⁰Lara, T. y Piñero, A. (2012). Proyección audiovisual. Módulo 12 en Proyecto "Ciberresponsales" de Plataforma de la Infancia. Recuperado el 30 de abril de 2013, de http://www.airecomun.com/sites/all/files/imce/PUBLICACIONES/ProduccionAudiovisual_AndresTiscar.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(2010) es una muestra de ello. El autor vincula la video-creación en el aula al enriquecimiento de la pluralidad y diversidad en la comunidad educativa. Componentes sociales que son interesantes de cara a la reformulación de valores democráticos como punto de partida de una sociedad que se define por la pluralidad de ciudadanos libres y responsables. La labor educativa tiene que tener como objetivo el desarrollo del pensamiento libre y creativo de los niños. Por ello, se considera que "la videocreación vincula, seguramente más que ningún otro medio, el movimiento, el audio y la imagen (...) Se trata de un proceso orientado a fomentar estructuras flexibles y originales de pensamiento que desde diferentes perspectivas ayudan al desarrollo de la creatividad"⁴³¹.

Reflejamos la experiencia de videocreación de los menores hospitalizados del Hospital Gregorio Marañón (Madrid). La experiencia parte de aspectos abordados entre las líneas de la presente tesis doctoral. Se habla de *comunicación, arte, creatividad y nuevas tecnologías*. La videocreación se ha realizado a través de la planificación de un taller. Partiendo previamente de investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación junto con la Comunidad de Madrid entre el año 2006 y 2011. El resultado del taller ha sido una puesta en común artística y virtual mediante la integración de elementos sonoros y visuales⁴³².

Otra alternativa es lo que se entiende como **microrrelato**. Este género literario como su nombre indica se enfoca hacia el marco de la

⁴³¹ García-Sempere, P. y Ruscica, A. (2011). La videocreación en los centros educativos, una oportunidad para valorar y respetar la pluralidad. Revista Papeles de cultura contemporánea, 13, 39-41.

⁴³² Véase la experiencia en Ávila Valdés, N. (2009). Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29277/1/articulo18.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

narración mínima, siendo reflejo de las características de la estética postmoderna. El texto de Hernández Mirón (2010) hace una valoración de todo ello:

El microrrelato se ajusta con precisión a la manifestación posmoderna del cultivo de las pequeñas historias, en muchas ocasiones entra en conflicto con la causa que motiva su aparición, pues no siempre se limitan a presentar aspectos parciales de la realidad, sino que son frecuentes aquellos que giran en torno a motivos que van más allá de cuestiones meramente fácticas y plantean cuestiones trascendentes de la condición humana⁴³³.

El microrrelato se ajusta con precisión a la manifestación posmoderna del cultivo de las pequeñas historias, en muchas ocasiones entra en conflicto con la causa que motiva su aparición, pues no siempre se limita a presentar aspectos parciales de la realidad, sino que son frecuentes aquellos que giran en torno a motivos que van más allá de cuestiones meramente fácticas y plantean cuestiones trascendentes de la condición humana⁴³⁴.

El microrrelato digital es una opción de interés para que los niños experimenten con distintos lenguajes de comunicación y representación. Este género presenta unas características singulares que van desde "la intensidad, la tensión y la unidad de efecto, conseguidas fundamentalmente por la complejidad de sus mundos ficcionales, la virtualidad de la narración y la brevedad textual extrema (...) la autoría, la presencia de lo fragmentario y una actitud

⁴³³ Hernández Mirón, J.L. (2010). Manifestaciones de la estética posmoderna en la aparición y desarrollo del microrrelato. *AnMal electrónica*, 29, 123-140.

⁴³⁴ Hernández Mirón, J.L. (2010). Manifestaciones de la estética posmoderna en la aparición y desarrollo del microrrelato. *AnMal electrónica*, 29, 123-140.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lúdica”⁴³⁵. Son características que dan respuesta a los intereses manifestados dadas las características del pensamiento evolutivo de la segunda infancia.

El **cortometraje** es otra alternativa como formato para hacer cine. Se trata de una producción audiovisual o cinematográfica cuya práctica puede resultar muy gratificante con los más pequeños. Esta propuesta entiende el cine como un medio de expresión y comunicación ya que, “los alumnos reconocen que sus ideas, sus guiones, sus historias, luego convertidas en cortometrajes se inspiran y recogen aquello que les llega de los medios de comunicación social”⁴³⁶. Aprovechando las posibilidades de los medios digitales, el cortometraje puede favorecer las prácticas colectivas, abiertas y dinámicas de interacción, además de las narraciones no lineales. Es otra forma abrir una ventana hacia la creatividad y libertad de expresión.

Las diferentes propuestas que pueden planificarse, a través del uso del vídeo y de las nuevas tecnologías digitales, pueden considerarse prácticas que favorecen la creatividad, debiendo ser integrados los *elementos* que forman parte de la dramatización (personajes, conflicto, espacio, tiempo). El *mensaje* (argumento, tipo de discurso, narratividad, etc.), los *elementos técnicos* del lenguaje audiovisual (montaje, música, sonido) y la *intención comunicativa* que se persigue, ya sea social, educativa o simple entretenimiento⁴³⁷. Todos

⁴³⁵ Bustamante Valbuena, L. (2012). De cómo el microrrelato se ha convertido en un fenómeno cultural. *Fábula: Revista Literaria*, 33, 62-68.

⁴³⁶ Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática dimensión lúdica y social de la producción. *Icono*, 1(14), 41-60.

⁴³⁷ Estas aportaciones han sido planteadas en el análisis de los vídeo-minutos objeto de estudio del trabajo de investigación realizado, previo a este estudio, en Laiglesia Maestre, L. y Marta Lazo, C. (2013),

estos aspectos son planteados previamente con los niños para pasar a la acción práctica en su labor de productores audiovisuales.

4.1.2 Fases de producción del vídeo como medio de expresión

“El video no es un arte, pero si es un medio de expresión, que puede ser utilizado para crear un producto artístico” (Bonet, Dols, Mercader y Mintadas, 1980, p. 108). Una cita textual que adquiere sentido para quienes se dedican a investigar la capacidad de creatividad, el sentido estético, la valoración artística y creativa y el desarrollo de los distintos lenguajes de comunicación y representación en la infancia de una manera espontánea y natural. Se trata del vídeo como medio de expresión.

La producción de vídeo como medio de expresión se refiere “a la utilización por parte de los alumnos de la cámara y el magnetoscopio como medio de comunicación para obtener y transmitir información. Un requisito imprescindible es el conocimiento del lenguaje audiovisual”⁴³⁸. Esta perspectiva hace que el vídeo se convierta en instrumento de comunicación y expresión de relatos donde los niños son los principales protagonistas del proceso de producción y creación. En estos términos, además de asimilar el placer estético de esta práctica, los niños podrán adquirir unos conocimientos técnicos y teóricos de uso y manejo de la cámara de video, introduciéndose en el conocimiento del lenguaje audiovisual (planos, punto de vista, zoom, etc.). Colom, Sureda y Salinas (1988) consideran que:

op. cit., pp. 149-172, basado en las contribuciones de Aparici, R. (1996). *La imagen: Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

⁴³⁸ Muñoz Repiso, A. G. V. (2007). Medios videográficos. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <http://web.usal.es/~anagv/arti4.htm>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Para lograrlo son necesarias unas nuevas relaciones entre el educador y el educando, relaciones que suponen un respeto mutuo y que se traduce en desempeñar con libertad de ambos, los papeles de emisor y receptor indistintamente. Es en este contexto donde el vídeo, al igual que le resto de los medios, adquiere sus verdaderas dimensiones (p. 114).

Recordemos que en nuestro trabajo que tiene como título "*Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales...*". El concepto de EMIRECs abarca un amplio abanico de oportunidades en tanto que los niños en su labor de receptores de la fase de visualización, pasan a ser emisores y creadores de sus propias manifestaciones en la fase posterior de producción. Este proceso es posible por los recursos disponibles (ambientales, temporales, materiales, metodológicos y personales) que dan respuesta a las características y necesidades de los niños.

Somos conscientes del valor que adquiere el enfoque lúdico como principio de intervención educativa, siendo un recurso de primer orden como fuente de estimulación para que los niños sientan la motivación necesaria para iniciarse en la experiencia audiovisual. Estas consideraciones son plasmadas por Aguaded y Martínez-Salanova (1998) . Según señalan, el proceso de producción de vídeos a través de la planificación, guionización literaria y técnica, realización y grabación, montaje, visión y revisión crítica de las fases inserta a los alumnos en el universo de la comunicación, descubriendo su magia y sus poderes informativos y enseñándoles que en todo lenguaje hay que conocer dos procesos básicos: la lectura y la escritura.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El proceso de producción quedaría estructurado en tres fases que detallaremos a continuación⁴³⁹. para comprender el proceso de trabajo que se quiere desarrollar con los niños.

1. Pre-producción o preparación del trabajo y guion

Se trata de una fase en la que se debe desarrollar una idea inicial, acompañándose de información destinada a tratar el tema elegido. En esta fase, hay que tener en cuenta que la imagen y el sonido son elementos que serán trabajados por los niños de manera significativa. En consecuencia, "no basta sólo en pensar en imágenes, hay que pensar en imágenes en movimiento y sonoras, captadas por una cámara y con un desarrollo secuencial" (Ferrés, 1994, p. 132). Las secuencias del guion serán divididas de acuerdo a los miembros del grupo. Se trata de que los niños puedan traducir en imágenes y sonidos (p. 34).

Esta etapa es importante para crear un primer guion literario y técnico. El guion literario se traduce en plantear la historia que se quiere narrar, es decir, "involucra división por escenas, acciones de personajes o eventos, diálogo entre personajes, así como breves descripciones del entorno"⁴⁴⁰. Acto seguido se elabora el guion técnico "es muy importante para la elaboración del vídeo, ya que contiene todos los datos propios del lenguaje audiovisual"⁴⁴¹, siendo un primer análisis para estructurar las secuencias del relato, los tipos

⁴³⁹ Las ideas que se presentan son extraídas de los trabajos de Galán Fajardo (2006), Martínez-Salanova Sánchez (2002) y Ferrés (2004).

⁴⁴⁰ Lara, T. y Piñeiro, A. (2012), op. cit.

⁴⁴¹ Galán Fajardo, E. (2007). El guion didáctico para materiales multimedia. *Espéculo: Revista de estudios literarios*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de planos para las acciones, movimientos de cámara, sonidos, la música, efectos especiales etc. , entre otros aspectos⁴⁴².

Una vez planteada la idea o historia de la que partir, se pasa a delimitar los roles profesionales que los niños deben asumir. Una opción sería determinar las preferencias y aptitudes de los propios niños para proceder al reparto de funciones que permita alcanzar los objetivos propuestos, otra alternativa válida es dejarlos que elijan libremente. Sin embargo, la selección de la primera de estas dos opciones tan válidas como cualquier otras no respondería a la filosofía que desde nuestra tesis doctoral queremos mostrar, ya que la presente investigación se centra en el carácter crítico, participativo, social y creativo⁴⁴³ de los niños. La opción que creemos más justa es que no haya un reparto de roles entendidos como tal, sino que sean los propios niños los que conozcan todas las funciones y roles profesionales a través de un trabajo lúdico y de colaboración, creando colectivamente la narración. Se trata de una manera de que los niños se sientan a la vez productores y creadores, lo que en definitiva deseamos alcanzar.

Para un mayor acercamiento al lenguaje audiovisual se proponen algunas actividades complementarias previas al rodaje. Algunas ideas son las recogidas por Martínez-Salanova Sánchez (2002) y por Graviz y Pozo (1994):

Podemos comenzar con una presentación de los instrumentos técnicos que van a ser utilizados a través de experiencias prácticas a través del uso de la cámara de video, como por ejemplo: filmar

⁴⁴² Lara, T. y Piñeiro, A. (2012), op. cit.

⁴⁴³ Recordar la escala de interacción propuesta en el Capítulo 2 de la presente tesis doctoral.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

escenas cotidianas; filmar mediante los distintos tipos de planos (plano general, plano medio, plano medio corto, plano corto); utilizar el zoom; filmar el punto de vista del objetivo; ver la inclinación de la cámara, filmar un plano de larga duración con una persona o varias y seguirla con la cámara o variar los tipos de plano. Simultáneamente, se puede plantear la creación de guiones y la invención de historias para desarrollar la creatividad atendiendo a los distintos tipos de géneros y formatos conocidos. También sería recomendable ensayar algunos de los efectos especiales, trucos, etc.

2. Producción o realización en vídeo (grabación)

Una vez que se han concretado cada uno de los pasos de la fase anterior, llega el momento de centrarse en la grabación de lo que se pretende transmitir. Consiste en traducir todo lo que previamente se había propuesto a través del guion literario y del guion técnico mediante las imágenes en movimiento y los sonidos. Dependiendo del tipo de producción que se realice habrá que partir de unas características u otras, no es lo mismo grabar ficción, una entrevista, que un documental⁴⁴⁴.

3. Post-producción o edición

Tras la grabación del vídeo, se necesita dar sentido al material que se ha creado, denominado como fase de "editaje" (Ferrés, 1994, p. 139). Esta última fase consiste en ordenar cada uno de los planos con el fin de dar sentido y ritmo lógico a la idea que se había planteado inicialmente. En esta fase, la tecnología digital como herramienta aplicada a la producción de vídeos dentro del marco educativo puede

⁴⁴⁴ Lara, T. y Piñeiro, A. (2012), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

resultar un procedimiento muy eficaz para trabajarlo con niños de 10 y 12 años.

Autores como Bustamante y Trujillo (2004) proponen una serie de razones que justifican las ventajas de esta última fase:

Los niños tienen la oportunidad de comprobar por sí mismos los contenidos propuestos por el profesor, además, partiendo de sus conocimientos previos e intereses pueden crear videos originales. De forma más particular a la anterior y teniendo en cuenta la fase de post-producción digital, la edición no lineal permite capturar el vídeo (digital e, incluso, analógico) y editarlo digitalmente aumentando la calidad del audio, de las imágenes realizadas y teniendo como resultado el desarrollo de la capacidad creativa⁴⁴⁵. De este modo, las herramientas multimedia van a permitir que el tipo de aprendizaje sea mucho más activo con respecto a la interpretación y creación de imágenes. La edición digital permite que los niños simplifiquen un proceso que antes era mucho más complejo y requería un mayor conocimiento de aspectos técnicos tan característicos de la edición analógica. En esencia, las palabras de Davis (1996) reflejan el grado y la forma de participación que tenemos frente a los medios digitales. En esencia, "todos nos hemos convertido en intérpretes de imágenes"⁴⁴⁶ (p. 298).

4.1.2.1. Recomendaciones básicas

Cabe destacar algunos de los *requisitos básicos* para trabajar con los niños en torno a la producción de material audiovisual, siendo

⁴⁴⁵ Bustamante, J. y Trujillo, N. (2004). La tecnología digital en la enseñanza de la televisión y del vídeo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 328-332.

⁴⁴⁶ Davis, B. (1993). Un mundo múltiple. En R. Aparici (1993), op. cit., p. 298.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

importante que los menores se dejen guiar por la espontaneidad y la creatividad que les caracteriza. A continuación, se presenta una síntesis de algunas recomendaciones básicas⁴⁴⁷ para el proceso de producción con los niños:

En primer lugar, las características de los usuarios tienen que ser consideradas para adaptar los equipos y otros elementos técnicos a sus necesidades. En este sentido, también se tendrá en cuenta la diferencia de edad de los grupos participantes.

Considerando la edad de los niños, la cámara que se utilice no deberá ser muy pequeña porque podría entorpecer algunas maniobras de uso, a causa de las limitaciones en las destrezas adquiridas por los niños, dificultando la grabación.

El trabajo que se realice en la fase de la elaboración del guion será un momento clave para fases posteriores. Por ello, se ha mostrado especial atención a la edad de los niños para dar respuesta a los planeamientos iniciales. En este sentido, "para los más pequeños, es conveniente trabajar con guiones lineales" (Martínez-Salanova Sánchez, 1992, p. 379).

Las escenas no deberán excederse y estarán estructuradas en secuencias ordenadas. La grabación tendrá una duración máxima de cinco minutos y se grabará con "corte de cámara" (Graviz y Pozo, 1994, p. 55) o "técnica del rodaje secuencial" (Martínez-Salanova Sánchez, 1992, p. 379). Este tipo de técnica requiere mayor perfección en las tomas y en el guion, siendo denominada como grabación a tiempo real. Sin embargo, el guion para los niños de

⁴⁴⁷ Véase en Sánchez Carrero (2008a); Graviz y Pozo (1994) y Martínez-Salanova Sánchez (1992)

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mayor edad podrá “confluir en varias acciones paralelas en el tiempo. Con el fin de que rematen en una sola escena final” (Martínez-Salanova Sánchez, 1992, p. 379).

Teniendo en cuenta que la realización del montaje se asemeja a los pasos propuestos para la creación de una obra de teatro, sería conveniente que las actividades de escenificación partieran de escenarios reales. De este modo, el ambiente adquiere un peso importante dentro del proceso. Los propios niños seleccionarán el escenario más apropiado, así como la ubicación de la cámara y su recorrido. El uso autónomo y libre de la cámara de vídeo permitirá una mayor autonomía y valoración de aquellos que producen. En definitiva, se trata de un proceso realizado por los niños, siendo la labor docente la de mediar y orientar la práctica.

Los segmentos de edad de los niños que se seleccionen han de ser considerados en su totalidad. Somos conscientes de las limitaciones que puedan surgir a medida que vaya desarrollándose la experiencia. Por ello, creemos que una opción interesante será que el grupo de niños de mayor edad incorpore a la producción de vídeo la fase final de editaje. No obstante, los niños más pequeños podrán incluirla de una forma sencilla y acorde a las características de su desarrollo cognitivo, siempre y cuando partan de sus conocimientos previos e intereses. Desde la óptica del desarrollo piagetiano justificamos dicho argumento en la obra de Piaget (1991) denominada “*Seis estudios de psicología*”:

En primer lugar, es preciso distinguir que la formación de las operaciones lógicas se va elaborando en dos etapas sucesivas:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por un lado, el niño de siete a ocho años aproximadamente, va accediendo al inicio de la lógica y la formación de estructuras operatorias concretas⁴⁴⁸, es decir, que “la operación naciente está aún relacionada con la acción sobre los objetos y con la manipulación efectiva o apenas mentalizada” (p. 155).

Sin embargo, no será hasta los once o doce años cuando aparezcan las operaciones preposicionales, también denominadas la lógica de las proposiciones⁴⁴⁹. A través de las operaciones de esta etapa del desarrollo, los niños podrán “referirse a simples enunciados verbales (proposiciones), o sea a simples hipótesis y no ya exclusivamente a objetos” (p. 157), tal y como ocurría de siete a ocho años. La fase final de las operaciones lógicas se consolida entre los doce y los quince años.

Por otro lado, los conceptos de espacio, tiempo y causalidad serán determinantes en esta evolución hacia la conquista de la objetividad de cara al pensamiento lógico⁴⁵⁰ propio de la segunda infancia. El desarrollo de estas capacidades serán consideradas para concretar la experiencia que vayamos a realizar. Por ello, a continuación, se

⁴⁴⁸ Piaget (1991) se refiere a la aparición de las operaciones como las clasificaciones, seriaciones y correspondencias.

⁴⁴⁹ Igualmente para Piaget se trata de la aparición de la identidad, inversión, reciprocidad y correlatividad

⁴⁵⁰ Tal y como recoge Piaget (1991): “La lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de los diversos puntos de vista entre sí” (p. 58). Según el propio autor, el pensamiento se convierte en lógico a través de la organización de sistemas de operaciones que obedecen a las siguientes leyes:

1. Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y dar además una operación del conjunto.
2. Reversibilidad: Toda operación puede ser invertida.
3. La operación directa y su inversa dan una operación nula o idéntica.
4. Las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las formas (p. 73).

Todas estas operaciones, entendidas como una acción cualquiera, no como función aislada. Los conceptos se van formando a través de una organización total, propia del pensamiento lógico, “estas operaciones formarán estructuras definidas y acabadas” (p. 68).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

muestra la evolución cognitiva en las distintas etapas evolutivas, según plantea Piaget (1991):

Para la primera infancia la estructuración **temporal** es un proceso más complejo que la estructuración del espacio, ya que son conceptos abstractos que sólo tienen lugar a través de los itinerarios simbólicos que los niños realizan en sus estructuras mentales. Lo hacen antes a nivel de acción que de representación. Durante la segunda infancia, aproximadamente hacia los siete años, el concepto de tiempo se construye "mediante coordinaciones de operaciones análogas a las que acabamos de referimos: colocación en orden de sucesión de los acontecimientos, por una parte, y ajuste de las duraciones concebidas como intervalos entre estos acontecimientos (...) (p. 65).

El niño de siete y ocho años se interesa por profundizar en el tiempo y en el **espacio**, no sólo lo hace en lo que respecta a su presente próximo, sino que además quiere descubrir acontecimientos anteriores. A esta edad, es cuando "empieza a construirse un espacio racional" (p. 65), siendo considerado un espacio ajeno a él mismo, con diversos puntos de vista diferentes.

A partir de los once y doce años el dominio del concepto temporal es mucho más complejo que en anteriores etapas. El niño comprende que no puede retroceder en el tiempo y es capaz de organizar los sucesos de forma cronológica. Ahora es capaz de distinguir entre una historia de ficción y realidad, siendo capaz de combinarlas.

El niño de ocho años presenta un pensamiento más concreto, siendo éste un aspecto que le va a permitir avanzar en la conquista del

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

concepto de **causalidad**. Comienza a entender y a explicarse los hechos de manera más objetiva, estableciendo diferencias y similitudes de aspectos de la propia realidad. El niño es capaz de construir y comprender una historia real o ficticia. Hacia los nueve años se interesa por hechos, situaciones o cosas que ya presentan una explicación más lógica. El niño de diez y once años comienza a entrar en el mundo adulto, le gusta investigar y reconocer los hechos que se suceden, argumentando y justificando con mayor seguridad su propio punto de vista. Llegados los once y doce años alcanza una mayor objetividad, por ello tendrá la capacidad suficiente para ser autocrítico consigo mismo. En este sentido, “el razonamiento hipotético-deductivo se hace así posible y, con él, la constitución de una lógica formal, o sea, aplicable a cualquier contenido” (p. 157).

Las recomendaciones de Sánchez Carrero (2008a); Graviz y Pozo (1994); Martínez-Salanova Sánchez (1992); las breves pinceladas propuestas acordes a los perfiles⁴⁵¹ por edades y las formulaciones propias de la teoría del desarrollo del pensamiento evolutivo planteado por Piaget (1991), nos sirven como punto de partida en la presente tesis doctoral, teniendo en cuenta que para que los niños editen sus propias producciones audiovisuales deben de haber adquirido un pensamiento lógico y un nivel organizativo adecuado para llevar a cabo la secuenciación de las distintas escenas del vídeo. Por esta razón, el editaje es recomendable para los niños a partir de 10 años. No obstante, la autora Sánchez Carrero (2008a) propone

⁴⁵¹ Las pautas que se han ido perfilando a lo largo de estas justificaciones han sido extraídas del Capítulo 1 referente al perfil del niño de siete a doce años, integrado en la tesis *Fundamentos conceptuales para el diseño de un noticiario en radio para niños y bases para su producción* presentada por Mónica Reyes Vidal y Verónica María Vorher Morales.

Véase en Reyes Vidal, M. y Vorher Morales, M. (2003). *Fundamentos conceptuales para el diseño de un noticiario en radio para niños y bases para su producción*. Universidad de las Américas Puebla, México.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

ejemplos de algunos programas de montaje a través del ordenador: el programa *KidPix Studio*, *The complete animator* o *Studio Action*. Del mismo modo, señala determinados programas de montaje ya integrados en los sistemas operativos como son el caso de *Movie Maker* o *iMovie* entre otros destacables.

En este sentido, Lara y Piñeiro (2012) dentro del *Proyecto Cibercorresponsales* han seleccionado algunos recursos para encontrar vídeos y audios e incorporarlos a las producciones audiovisuales, entre otros, podemos destacar los programas *Jamendo* y *Archive.org*.

El blog⁴⁵² de la investigadora Sánchez Carrero contiene un apartado denominado “*recursos*” con algunas aplicaciones de uso para los niños creadores, entre otras, tutoriales para que los niños conozcan algunas de las técnicas de animación para crear los guiones. Cabe destacar dos de los vídeos que aparecen en el blog, que pueden ser utilizados a priori con los menores para que observen cual es el proceso de producción real: *La Linterna Mágica: cómo se hace una película a través de cortos clips*⁴⁵³ y *Cómo se hace una película de dibujos animados*⁴⁵⁴, son tutoriales accesibles que tomadas como punto de partida en la práctica, funcionan como fuente de motivación y acercamiento de los niños al lenguaje audiovisual.

⁴⁵² Blog de J. Sánchez Carrero. <http://jsanchezcarrero.blogspot.com.es/p/recursos.html>

⁴⁵³ La Linterna Mágica es un club internacional de cine para niños de 6 a 12 años creado en 1990. Este club único pretende transmitir a los menores el placer de descubrir el cine y de aportar los mejores medios para comprender las imágenes, por supuesto adaptado a su edad.

La Linterna Mágica. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de <http://www.lanterne-magique.org/portail/choice.php?lang=4>

⁴⁵⁴ Cómo se hace una película de dibujos animados. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=BQvkrJkPU-4>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Con el fin de mejorar y acercar a docentes y alumnos a un mayor conocimiento audiovisual, Sánchez Carrero y Martínez López (2009) elaboran un material opcional y complementario bajo el título *Los secretos de la tele, manual televisivo para niños y maestros*, que incluye un CD interactivo para los menores en formato animación que sirve para entender algunos de los aspectos técnicos como pueden ser los planos y movimientos de cámara, el guion o el proceso de edición digital.

4.2 El vídeo como objeto/recurso/agente para fomentar valores desde la infancia

Desde la introducción de los medios tradicionales como elementos complementarios a la escuela, hasta el momento actual, con la inclusión de las nuevas tecnologías digitales y multimedia, se debe de valorar el uso de los medios desde tres perspectivas diferentes. Teniendo en cuenta que el foco central de nuestra investigación es la producción y creación audiovisual, nos basamos en las aportaciones que Gutiérrez Martín (1997) propone, adecuándolas al uso del vídeo:

1. El vídeo como recurso didáctico

El vídeo como recurso educativo es parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje que van a permitir un acercamiento a aquellos contenidos que se quieran trabajar, incentivando la creatividad e imaginación en niños. Desde esta perspectiva, "enseñar vídeo es fomentar una recepción crítica, la cual pasa por el dominio de una correcta descodificación del sentido de las imágenes y sonidos, de sus interrelaciones, de sus estructuras y de su carga ideológica" (Herrerros, Martil y Montijano 1990, p. 66).

Por su parte, Area (1995)⁴⁵⁵ habla de utilizar los medios como recursos de apoyo en el estudio de algunos contenidos de distintas áreas o ámbitos de desarrollo. Se trata de una forma complementaria de ofrecer a los niños nuevas formas de conectar con la realidad a través de ópticas diferentes al contenido específico, no siendo un elemento sustitutivo de aquello que queremos enseñar. Desde este

⁴⁵⁵ Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículo escolar. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

enfoque, los alumnos pueden aproximarse de forma indirecta al objeto de estudio, así lo aclara Bravo Ramos (1996). En nuestro caso, el uso del vídeo como recurso educativo complementario en la labor ejercida por el docente puede resultar interesante porque permite hacer hincapié en algunos aspectos que no han quedado claros o simplemente por el hecho de que exista una dificultad para su acercamiento⁴⁵⁶. Por ello, “ambos modos de utilización como recurso y como contenido se deben dar de forma complementaria” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 97).

Partiendo de las ventajas que tiene el vídeo desde la óptica didáctica, se reflejan las funciones que presenta: función informativa, motivadora y función instructiva. “Estas funciones no se encuentran aisladas. Las tres funciones aparecen, al menos potencialmente interrelacionadas y es función del profesor desarrollarlas de tal forma que se adecúen a sus propósitos” (Colom, Salinas, Sureda, 1988, p. 111)

2. El vídeo como objeto de estudio

Aparici y Davis (1992)⁴⁵⁷ se refieren a los medios como objeto de estudio. El uso del vídeo es uno de los ejes centrales de nuestra tesis doctoral, por ello acogemos la propuesta de los dos autores, siendo conveniente la integración curricular del vídeo para que desde las etapas infantiles hasta las adultas, se consolide un conocimiento audiovisual de este medio. La integración en la formación de niños y adultos debe de ser actualizada y comprometida con los cambios de la era digital. En este sentido, “la integración curricular como objeto

⁴⁵⁶ Bravo Ramos, L. (1996), op. cit., pp. 100-105.

⁴⁵⁷ Aparici, R. y Davis, B. En VVAA (1992), op. cit., pp. 546-556.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de estudio que proponemos ha de centrarse en los consumidores de productos multimedia como audiencias activas” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 151). Desde esta perspectiva, la integración del vídeo dentro del marco educativo y/o curricular debería de tratarse como un todo organizado y perfectamente reconocido curricularmente. Area (1995)⁴⁵⁸ propone que se debería de partir principalmente de que la Educación en medios de comunicación debe ser legitimada como un tema o área curricular definida tanto en la educación primaria como en secundaria. El argumento de su razonamiento deriva, por un lado, de la necesidad de este tratamiento integrado en estas edades, mediante proyectos o programas escolares, debido a que las horas de consumo de medios son las mismas que pasan en la escuela, y, por otro lado, por la influencia que los medios tienen en los menores.

De esta forma, existen diferentes modos de introducir el uso del video en las prácticas educativas, como señalan Colom, Sureda y Salinas (1988, p. 115). Nos gustaría puntualizar, al igual que los autores, que cualquier actividad que se plantee deberá enfocarse en torno a dos objetivos:

1. Facilitar el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos a través del vídeo.
2. Hacer espectadores críticos.

Consideramos que la integración curricular de los medios en general y del vídeo en particular, dentro del contexto escolar como objeto de estudio, puede resultar muy enriquecedora porque es una manera de conectar a los niños con la realidad, entendiendo a éstos desde la

⁴⁵⁸ Area, M. (1995), op. cit., pp. 5-19.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mirada de consumidores activos de/con su realidad. Con el vídeo digital, las posibilidades son inmensas, pueden seleccionar, crear, modificar y compartir contenidos de su interés a través de la Red. Se trata de un aprendizaje colectivo y compartido por la propia comunidad.

3. El vídeo como agente educativo

Esta perspectiva hace replantearnos la función que el vídeo ejerce desde la labor de agente de social en el desarrollo de los niños en continua formación. Si tradicionalmente la familia y la escuela han sido consideradas como los agentes de socialización más importantes e influyentes de los niños, actualmente también quedan integrados dentro de este escenario social los medios de comunicación en general y el vídeo en particular.

El vídeo en la era digital como agente de socialización y educativo es una fuente trasmisora de información de la propia cultura en relación a los contenidos, valores y contravalores, modelos de interacción y lenguajes, que influyen en la mentalidad de los niños, en sus conocimientos y relaciones, en definitiva, en la forma en que perciben e interpretan el mundo. Como expone Gutiérrez Martín (1997):

El estudio de estos aspectos lleva consigo una reflexión crítica sobre la importancia de las nuevas tecnológicas en la sociedad del presente y del futuro y el papel como agentes educativos que tienen en el desarrollo de niños y jóvenes” (p. 175).

En este sentido, el vídeo como agente educativo y trasmisor de información puede resultar un medio óptimo para que la familia y la

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

escuela que son considerados agentes mediadores involucrados en el desarrollo de los niños se complementen, unificando criterios de selección y utilización de los medios de acuerdo a las características del contexto social en el que se encuentran. Las posibilidades educativas en el escenario digital aplicado al uso del vídeo tendrán que aprovecharse desde planteamientos constructivistas, en tanto que los emisores pueden convertirse en receptores y viceversa (EMIRECs), adoptando posturas participativas, proponiendo nuevos contenidos audiovisuales, desarrollando la capacidad creativa con el fin último de que los niños se dirijan hacia un espíritu crítico.

Las propuestas de vídeo como recurso, objeto y agente educativo son recomendables a la hora de elegir la postura más adecuada a cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, conociendo las implicaciones en el tratamiento de una Educación en valores. Somos conscientes de la fuerte generalización que supone para la sociedad, no obstante creemos que su tratamiento debe de hacerse desde un enfoque globalizado y constructivista.

Jiménez Vicioso (1997)⁴⁵⁹ propone una serie de actividades didácticas que parten del tratamiento de la Educación en valores a través de los medios de comunicación. El autor asume que los medios de comunicación pueden emplearse de la siguiente forma:

- a) Como objetos de conocimiento, partiendo de sus contenidos y realizando un análisis de los valores característicos de la sociedad
- b) Como recurso para la investigación del alumnado sobre temáticas con los valores sociales

⁴⁵⁹ Jiménez Vicioso, R. (1997). Educación en valores y medios de comunicación, *Comunicar*, 5(9), 15-22.

c) Como apoyo didáctico, utilizando los medios en el aula para el tratamiento de los valores.

4.2.1 Estereotipos y vídeos de la Fundación KINE

Los vídeos "Un minuto por mis derechos" muestran una experiencia en la que los propios productores tratan temas de interés sobre la realidad en la que se ven inmersos. Las posturas adquiridas se sitúan en un escenario marcado por las características de un contexto histórico y cultural. Desde prácticas grupales de participación activa y dialógica, han aprovechado el uso de los medios audiovisuales de forma creativa y crítica para expresar sus propias visiones. Se trata de contenidos vinculados hacia los derechos de la infancia; la búsqueda de la propia identidad; educación para la paz y la no violencia; educación para la salud y educación ambiental, etc. A través de estas narraciones de un minuto de duración, los chicos dan sentido a sus historias. Martín Barbero (2007) señala la importancia de ser reconocidos por otros a través de creaciones narrativas:

Para ser reconocidos por los otros es indispensable contar nuestro relato, ya que la narración no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos tanto individual como colectivamente. Y especialmente en lo colectivo, las posibilidades de ser re-conocidos, tenidos en cuenta y de contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la capacidad que tengan nuestros relatos para dar cuenta de la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser⁴⁶⁰.

⁴⁶⁰ Martín Barbero, J. (2007). Diversidad cultural y convergencia digital. *Alambre, Comunicación, Información, Cultura*, 2. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre diversidad cultural, organizada por el Ministerio de Cultura de Brasil. Recuperado el día 4 de agosto de 2013, de <http://www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=36>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Dentro de los talleres de producción audiovisual han participado diversas provincias argentinas, por lo que se aprecia una diversidad cultural. En este sentido, podemos afirmar que una Educación en medios supone una Educación para todos/as.

La investigación realizada por Laiglesia Maestre y Marta Lazo (2013)⁴⁶¹ muestra cómo tras la visualización de los vídeos seleccionados de la propuesta “Un minuto por mis derechos”, por parte de los participantes de los cinco grupos de discusión, surgen típicos estereotipos sociales en sus conversaciones. De un total de 22 vídeos visualizados, 17 de ellos presentan manifestaciones de este tipo, lo que supone un porcentaje elevado.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, en la Conferencia General (2001) considera que “el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones⁴⁶².”

En este sentido, la Presidenta de la Asociación Nueva Mirada, Susana Velleggia plantea que Educar la Mirada significa “abrir la mirada y la mente a la apreciación y comprensión de la diversidad cultural del mundo”. La autora señala con respecto a la diversidad cultural, la importancia de entender el diálogo entre identidades culturales como requisito de educar la mirada, sino no sería válido. Velleggia destaca

⁴⁶¹ Laiglesia Maestre, L. y Marta Lazo, C. (2013), op. cit., pp. 149-172.

⁴⁶² La UNESCO, S. L. D. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Praxis*, 64, 279-284. Recuperado el 16 de enero de 2014, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/viewFile/4080/3919>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

también una capacidad de análisis que posibilite una conciencia crítica con respecto a la interpretación de los mensajes audiovisuales⁴⁶³.

En esencia, la propuesta de uso de los vídeos "Un minuto por mis derechos" permite que los productores se expresen mediante distintos lenguajes de comunicación, siendo una propuesta de gran validez para crear contenidos referentes a temas cercanos al contexto social. Son experiencias en las que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Se trata de resaltar el valor de los medios de comunicación como mediadores de la cultura popular del momento, es lo que Martín-Barbero (2003) anuncia como: "de los medios a las mediaciones". Los productores utilizan los medios audiovisuales como mediadores de su cultura y como forma de manifestar sus derechos, "de ahí que se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y pluralidades de matrices culturales" (p. 257).

⁴⁶³ Susana Velleggia es Presidenta de la Asociación Nueva Mirada y Directora del Festival Internacional de Cine "Nueva Mirada" para la infancia y la juventud. Además es socióloga, cineasta y especialista en televisión educativa. Entrevista a S. Velleggia (2009). No se trata de prohibir, sino de educar la mirada. Recuperado el 11 de enero de 2014, de <http://foroescuelacea.blogspot.com.es/2009/06/entrevista-susana-velleggia-no-se-trata.html>

4.3. Uso educomunicativo del vídeo en la infancia

Previamente, se ha justificado que incluir el *storyboard* en las producciones audiovisuales favorece la capacidad creativa. Además, nos justificamos también la selección de la segunda infancia, como franja de edad para participar en la experiencia, teniendo en consideración que lo que se pretende es el máximo aprovechamiento de los recursos y un completo desarrollo de sus capacidades.

La directora del Taller Telekids, Jacqueline Sánchez Carrero (2011) confirma el planteamiento anterior y expone que, a partir de los ocho años, los niños pueden expresar y ordenar una secuencia audiovisual siendo capaces de lograr una elección más exacta de los planos de la cámara de vídeo. Antes de esta edad, los niños sólo son capaces de diferenciar entre las distintas fases de la historia (planteamiento, nudo y desenlace) aunque con carencias de apreciar determinados detalles y contenidos. Se puede observar que, a pesar de que las edades sean próximas existen diferencias muy marcadas. No obstante, creemos en el valor educomunicativo que tiene la creación y producción de vídeo para el desarrollo de competencias y habilidades.

De la mano de Ferrés (1994), recogemos algunas de las modalidades de uso del vídeo. El autor destaca el *vídeo-proceso*, en el que el niño es el principal protagonista, que se va formando como creador. En este sentido, la participación, la dinámica y la creatividad adquieren un peso importante. Se trata de "una de las fórmulas más creativas en el uso didáctico del vídeo, una fórmula que debe ser reinventada continuamente" (p. 136).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Se han analizado las fases y los lenguajes de comunicación y representación que componen la producción audiovisual desde el punto de vista de medios de expresión que fluyen de manera global y significativa. Así es como la expresividad en cualquiera de sus manifestaciones (audiovisual, verbal, plástica, corporal, musical) convergen en la creación audiovisual. Cabe señalar a Caturegli (2010), que desde la experiencia que lleva a cabo a través de los talleres organizados dentro de la propuesta local del mismo Proyecto "Un minuto por mis derechos de Córdoba" (Argentina) destaca que la expresión artística en el campo audiovisual "es uno de los puntos de partida. Así, incentivarlos en la producción de sus propios mensajes es un componente clave de una movilización ciudadana protagónica responsable y efectiva"⁴⁶⁴.

En este sentido, teniendo en cuenta la función expresiva que adquiere el vídeo, conviene atender al *vídeo-arte* (Ferrés, 1994, pp. 74-75). Los niños de menor edad tienen una capacidad espontánea de expresarse a través de distintos lenguajes. Esta espontaneidad va disminuyendo hacia la segunda infancia. Por ello, se debe de cultivar desde las primeras etapas del desarrollo para que entrando en la segunda infancia se consolide. El vídeo-arte trabaja la espontaneidad, la expresión de ideas, emociones y sentimientos. Como advierte Ferrés, no se centra exclusivamente en el resultado final, sino que prima el trabajo continuo durante todas las fases de producción.

Desde nuestro planteamiento se pretende que los niños que participen en las creaciones audiovisuales, conozcan y sientan el valor y el gusto estético de los distintos lenguajes del proceso creativo; que los niños se expresen a través de la espontaneidad y naturalidad,

⁴⁶⁴ Caturegli, R. (2010), op. cit.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

siendo el enfoque lúdico la mejor opción para tal efecto. De este modo, "el vídeo como juego" (Ferrés, 1994, p. 86) ofrece ricas y variadas alternativas para proponer con los niños de manera que aprendan y disfruten, de manera simultánea. Recordemos la relación que existe entre el desarrollo de la creatividad, el juego y el aprendizaje.

4.4. Experiencias educ comunicativas de vídeo con niños

Existen numerosas organizaciones encargadas de desarrollar iniciativas y proyectos de innovación que tienen como base la participación de niños, jóvenes y adolescentes en su relación con los medios de comunicación, como integrantes de la sociedad que deben de conocer y participar de forma responsable y autónoma.

A continuación, se presentan algunas de experiencias educ comunicativas que utilizan el vídeo como fuente de desarrollo en la infancia. Así, podemos subrayar que "las prácticas pedagógicas educ comunicativas favorecen una relación de los sujetos más activos y creativos (...), es decir, potencian entre todos los ecosistemas de comunicación involucrados en el proceso educativo"⁴⁶⁵. Por ello, los niños tienen que disponer de todo de tipo de alternativas de manera que sean ellos los que vayan desarrollando la autonomía necesaria con el fin de formarse como ciudadanos responsables y críticos. "Se trata de que construyan su propia comunicación (...) desde el descubrimiento de cómo ellos editan el mundo, a través del manejo de los recursos de la comunicación, especialmente del vídeo"⁴⁶⁶.

Actualmente, los medios tecnológicos y digitales brindan ricas y variadas oportunidades de actuación. De este modo, los niños pueden protagonizar un proceso de recepción y emisión de las propias experiencias comunicativas que realicen. Esto supone "convertir al alumno en emisor-receptor de mensajes, los cibernautas tienen la posibilidad de ser emisores de información y de comunicación"

⁴⁶⁵ Sartori, A. S. y Regina de Souza, K. (2012). Estilos de aprendizaje y Propuesta de Educomunicación en Educación Infantil: Contribuciones la historieta de aprendizaje los niños de hoy. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10).

⁴⁶⁶ de Oliveira Soares, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educ comunicación en Brasil. *Comunicar*, 16(30), 87-92.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

(Aparici, 1993, p. 35). Se trata de que los niños experimenten con el lenguaje, con los recursos técnicos puestos a su alcance, siendo ellos mismos los que graben las visiones y percepciones a través del uso y manejo de la cámara de vídeo.

Cabe destacar una experiencia denominada "El libro de la vida". Se trata de la elaboración de un periódico escolar digital que en muchos centros se están realizando, mostrando aspectos positivos porque existe una labor de colaboración entre los agentes que intervienen en el propio proceso (niños, educadores, familia y otros agentes externos)⁴⁶⁷.

Los talleres de vídeo son propuestas con cierto talante innovador que permiten al niño grabar imágenes, ayudarle a comprender el proceso interno de producción y de comunicación expresiva enfocándose desde una perspectiva dinámica y lúdica. Como indica Ferrés (1994), "los talleres de vídeo pueden plantearse como un recurso para educar en el medio, pero también como un recurso para educar con el medio" (p. 124).

A continuación, recogeremos una breve recopilación de algunas de las propuestas que contemplan el valor del vídeo para la infancia y su pleno desarrollo. Comenzamos mencionando algunos de los Festivales, Organizaciones, Escuelas y talleres más destacados que figuran tanto a nivel internacional como nacional, para reflejar a

⁴⁶⁷ Domínguez Lázaro, M. R. (s/f). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. Recuperado el 25 de octubre de 2013 de <http://www.gabineteeducacionycomunicacion.com/files/adjuntos/Los%20medios%20en%20el%20aula%20el%20Periodismo%20como%20recurso%20pedag%C3%B3gico.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

posteriori algunas experiencias aisladas que son mucho más concretas, que se proponen en el aula.

En América Latina, encontramos la primera escuela de cine infantil y juvenil, el *Taller de cine El Mate*⁴⁶⁸, siendo una propuesta innovadora y pionera en Argentina⁴⁶⁹. Las fundadoras del taller fueron Irene Blei y Lucía Cano⁴⁷⁰, quienes lo iniciaron en la década de los ochenta. La experiencia fomenta que los niños participen, descubran y creen cine. El método es abierto y flexible, "desde el primer acercamiento se despreocupan respecto al resultado. Lo que uno hace puede salir distinto a lo que se tiene como modelo, pero puede servir muchísimo para entender y planificar cómo llevar a cabo el siguiente trabajo"⁴⁷¹.

*Divercine*⁴⁷² se convierte en una realidad en el año 1992. Se trata de un festival independiente de cine para niños y jóvenes que fue presentado en México, Argentina, Puerto Rico, Perú, Chile entre las zonas. Eloy Yerle era el director y responsable del curso de cine para niños de Cinemateca, que denominó *Divercine*.

El proyecto *Festicortos* se puso en marcha en el año 2008 en la ciudad de Córdoba en Argentina. Se trata de una muestra anual de producciones audiovisuales creada por niños y jóvenes de distintos niveles educativos.

⁴⁶⁸ Taller de Cine El Mate. Primera Escuela de Cine Infantil y Juvenil. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de <http://www.tallerelmate.com.ar/>

⁴⁷⁰ Entre 1982 y 1986, Irene Blei y Lucía Cano formaron un grupo de realizadores de cine animado en Vicente López (Buenos Aires, Argentina) que denominaron "El Mate".

⁴⁷¹ Ferreyra Peralta, I. (2013). Taller de Cine El Mate: Una experiencia abierta al intercambio, el regocijo y el enriquecimiento de los chicos y chicas que asisten. *Aularia*, 2(1), 125-129.

⁴⁷² Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de <http://www.divercine.com.uy/acerca.htm>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En Río de Janeiro (Brasil) encontramos *Cineduc*, con Marialva Monteiro a cargo de la propuesta. La experiencia ha organizado cursos sobre cine y educación impartidos a niños.

En Cuba, cabe destacar también a Pablo Ramos que coordina la *Red del Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano (Red UNIAL)*⁴⁷³ en 1988. En sus inicios, las prácticas se centraban en el cine pero, dada la experiencia y los cambios mediáticos, se comienzan a interesar por la televisión, el vídeo y los medios digitales. Si hay algo que hace reseñable esta experiencia es el interés manifestado por la participación de los niños.

Elkin Roca Bechara dirige la *Fundación Festicinekids*⁴⁷⁴ en Colombia que, desde el año 2005, viene realizando festivales de cine con carácter internacional para niños y jóvenes interesados en el conocimiento del lenguaje de los medios audiovisuales y digitales.

Cabe mencionar también el canal *Pakapaka* on-line. Dirigido por el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se trata del primer espacio educativo y público diseñado para niños de entre siete a once años, desde 2007 a 2010. A partir de ese año, se crea el canal de televisión *Pakapaka*⁴⁷⁵, esta vez destinado a niños de entre 2 y 12 años, siendo accesible a través de la Televisión Digital Terrestre. En el portal de Internet, se pueden encontrar distintas secciones de interés: vídeos, juegos, radio, etc. Los contenidos presentados varían según el género: ficción, documentales y animación en 3D, entre otros.

⁴⁷³ Red UNIAL. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de <http://www.habanafilmfestival.com/>

⁴⁷⁴ Escuela de cine KID. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de <http://www.festicinekids.org/>

⁴⁷⁵ Canal Pakapaka. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de www.pakapaka.gob.ar/

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En México, se puso en marcha la Asociación de cine para niños y niñas *La Mataneta*⁴⁷⁶. Una asociación que tiene como objetivo acercar al público infantil el cine de forma creativa a través del *Festival Internacional de Cine para Niños (...y no tan Niños)*. El proyecto cultural lleva trabajando desde el año 1995 para lograr un acercamiento a la diversidad cultural. La Asociación ofrece diferentes talleres de participación (taller de ficción, animación, documental etc).

Dentro de nuestro territorio nacional encontramos referencias de propuestas educómicas dirigidas a la infancia en la estrategia de crear producciones audiovisuales, denominada *storyboard*. La directora del *Taller Telekids* Jaqueline Sánchez Carrero (2011)⁴⁷⁷ anuncia las ventajas que este tipo de actuación presenta para los niños porque es capaz de hacer pensar en imágenes; favorece el acercamiento a lo que supone que es el lenguaje audiovisual; los niños pueden imaginarse lo que van a representar y posteriormente grabar con la cámara de vídeo; y finalmente ayuda a que se involucren en la técnica de realización de distintos tipos de planos.

El taller *Telekids*⁴⁷⁸ se inició como experiencia en el año 1997 en Sevilla (España), desde entonces no ha parado su andadura con talleres de cine y televisión para niños. A su vez, aprenden cómo se producen los mensajes de los medios y cómo pueden convertirse en receptores críticos.

⁴⁷⁶ La Mataneta. Asociación de cine para niños y niñas. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de <http://www.lamatatena.org/es/talleres.html>

⁴⁷⁷ Sánchez Carrero, J. (2011), op. cit., 107-126.

⁴⁷⁸ Taller Telekids. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://tallertelekids.blogspot.com.es/#>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Teleclip TV⁴⁷⁹ lleva funcionando desde el año 2007 y se integra dentro del Proyecto e-televisión, organizado por la Universidad de La Coruña y la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de Loreto Corredoira. La propuesta es una plataforma de televisión por Red en la que participan niños de 7 a 16 años. Se presentan contenidos de diversas temáticas, siendo supervisados tanto por profesionales y profesores. Entre algunas de las funciones que cumple esta experiencia, se encuentran que “el alumno aprende acerca del uso de los nuevos soportes digitales y la comunicación audiovisual; y aporta sus conocimientos a otros espectadores de edades similares”⁴⁸⁰.

El Proyecto *Grimm TV*⁴⁸¹ es una iniciativa de creación de vídeo digital en la escuela. Nace dentro del Proyecto Grimm en el año 1994⁴⁸² en el que se trabaja partiendo del uso del ordenador en el aula. Grimm TV crea un canal de televisión en Internet para que los participantes de todo el país expresen sus ideas e intercambien información con la presentación de distintos canales como Grafitti; Profematón; Ambulancia; La Nevera⁴⁸³. Muchos centros educativos han encontrado en este proyecto una forma de expresión y estimulación de los alumnos a través de la producción de sus trabajos.

En el año 2000, fue inaugurado con sede en Madrid, *Orson the Kid*⁴⁸⁴. Se trata de una escuela de cine para niños de entre 10 y 18 años. Los

⁴⁷⁹ Teleclip TV. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de <http://www.telecliptv.es/>

⁴⁸⁰ Corredoria, L. Sanjuan, A. y Videla, J. (2012). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV: cuatro años de la producción infantil y televisión por Internet. Chasqui, 117, 20-24.

⁴⁸¹ Grimm TV. Recuperado el 10 de Mayo de 2013, de <http://www.grimmtv.com/gtv/index2.html>

⁴⁸² Tal y como recoge Bartolomé (2002), “La idea surgió como proyecto de desarrollo de estrategias de introducción de las nuevas tecnologías en Educación Infantil. Se creó un software especial: un juego relacionado con la prelectura y permitía hacer un seguimiento a los niños que lo utilizaban. Grimm demostró que un niño podía arrancar un ordenador y unos programas para luego comunicarse con la máquina o con otros niños” (pp. 141-142).

⁴⁸³ Para mayor información, véase Sánchez Carrero y Aguaded (2008), op. cit., pp. 293-308.

⁴⁸⁴ Orson the Kid. Recuperado el 25 de Abril de 2013, de <http://www.orsonthekid.com/peliculas.html>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

niños se acercan al lenguaje cinematográfico a través del uso de la cámara de vídeo, pero esta escuela ha sido criticada por enfocarse hacia grupos de élite, siendo el coste de matrícula bastante elevado, por lo que no es accesible a todo el público interesado.

En Madrid, hacia el año 2004, se crea una asociación que recibe el nombre de *La Cacleta*⁴⁸⁵. El programa realiza actividades y talleres de creación de producciones audiovisuales. Los distintos talleres que se organizan ofrecen una variedad de alternativas para trabajar ficción, animación, documental, formación de espectadores, formación de profesores y educación en valores. Cabe destacar también que en el mismo año, también en Madrid, José María Lara funda la Asociación Tambor de Hojalata⁴⁸⁶ y crea el primer *Festival Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud (FICI)*⁴⁸⁷.

En San Sebastián, encontramos el proyecto denominado *Detrás de la Cámara*⁴⁸⁸. La dirección de este programa de enseñanza audiovisual se encuentra bajo la coordinación de Isabel Alba. El programa fue presentado en Alemania en el año 2000 durante el Festival de Saarbrücken. Se trata de una propuesta enfocada a niños de entre 5 y 10 años. Los participantes van descubriendo lo que hay detrás de una cámara con el fin de potenciar el desarrollo de la capacidad creativa.

⁴⁸⁵ La Cacleta. Recuperado el 8 de Mayo de 2012, de <http://www.laclaqueta.net/quehacemos.html>

⁴⁸⁶ “La Asociación Tambor de Hojalata es una entidad sin ánimo de lucro creada en 2003 y cuyos fines son promover e incentivar la cultura audiovisual entre los menores, favorecer la multiculturalidad y la integración social, promover y divulgar la cultura en general y la audiovisual en particular y defender y vigilar el uso del audiovisual en los niños. Tambor de Hojalata es miembro del Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA), del European Children’s Film Association (ECFA) y del Centre International du Film pour l’Enfance et la Jeunesse (CIFEJ)”.

Véase Festival Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud. Recuperado el 8 de Mayo de 2013, de <http://www.fici.info/nosotros/>

⁴⁸⁸ Detrás de la cámara. Recuperado el 5 de Mayo de 2013, de <http://www.detrasdelaCAMARA.com/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

También es destacable el *Proyecto Viducate*⁴⁸⁹ que pretende educar “con” vídeo y “sobre” el vídeo. Se trata de un proyecto de Educación para los medios que parte de las posibilidades educativas del vídeo en la enseñanza de toda Europa. Existe un amplio abanico de posibilidades originadas por la tecnología digital dentro de experiencias dirigidas a la infancia, ya que para los niños, en su labor de emisores y receptores (EMIRECs), “editar una cinta de vídeo en ordenador resulta más sencillo que utilizando el más antiguo instrumental analógico (...) Internet les permite distribuir sus producciones a audiencias muy amplias” (Buckingham, 2005, p. 138).

Algunos de los miembros de Viducate han reflexionado sobre las bases fundamentales en las que se asienta el proyecto. Gutiérrez Martín, Hottman y Hawran (2010) exponen que el proyecto “ha girado desde sus comienzos en torno a tres amplios temas interrelacionados, en constante evolución y que forman parte de la educación básica del ciudadano del siglo XXI: la creatividad, la ciudadanía crítica y la comunicación intercultural”⁴⁹⁰.

El proyecto *Educlip* (2006) es una propuesta en la que participa el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y distintas

⁴⁸⁹ Proyecto Viducate Red. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de www.viducate.net

El Proyecto Viducate parte de las siguientes consideraciones:

1. Una mayor presencia de la educación para los medios en los currícula de la enseñanza obligatoria.
2. Un enfoque crítico y una metodología centrada en la producción y creación multimedia.
3. Una mayor participación e implicación de los alumnos y predominio de los contenidos crítico-reflexivos sobre los instrumentales.
4. Considerar la educación en medios como un prerrequisito de la ciudadanía crítica.
5. Investigar el papel y el potencial del vídeo en los contextos de la web 2.0. y establecer lazos y acciones conjuntas con otros investigadores y organismos europeos.

Véase en Gutiérrez Martín, A. (2010), op. cit.

⁴⁹⁰ Gutiérrez Martín, A. Hottman, A. y Hawran, F. (2010). La educación mediática en el desarrollo de la creatividad, la comunicación intercultural y la ciudadanía crítica. (Proyecto Viducate). Recuperado el 9 de Mayo de 2013, de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Alfonso%20Guti%C3%A9rrezHottmannHawran.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

universidades catalanas. Coordinado por Joan Ferrés, tiene como fin estimular y potenciar una comunicación audiovisual para que los alumnos universitarios elaboren contenidos educativos y culturales. El Consejo Audiovisual de Cataluña ofrece en su web una opción llamada Recerca i Quaderns del CAC, con algunas de sus investigaciones más relevantes⁴⁹¹.

A continuación, destacamos otras experiencias de carácter aislado. Se trata de propuestas educomunicativas realizadas en diversos centros educativos dentro del ámbito nacional. Creemos que son proyectos que merecen ser destacados por el carácter innovador y creativo que los caracteriza.

A nivel de aula encontramos la experiencia extraescolar dentro del *Taller audiovisual de cine* del Colegio José Hurtado, en Granada. Realizado durante el curso 2008 y 2009, bajo la dirección de Inma Rodríguez y enfocado su propuesta hacia niños de 6 a 11 años⁴⁹².

Cabe destacar también el *Taller de imagen y cine de animación Infantil*⁴⁹³ del Colegio Público As Pontes en La Coruña, que desde el año 1984 continúa su andadura a cargo de Teresa Santiago Cuervo. Se trata de un taller de cine que utiliza técnicas de animación y parte de las distintas fases de producción, desde generar la idea, la elaboración de los guiones, el dibujo, hasta crear las decoraciones, escenarios, sonidos, etc.

⁴⁹¹ Ortiz, M.A., Ruiz, J.A. y Díaz, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión *Comunicar*, 20(40), 137-144.

⁴⁹² Véase el blog del Taller de cine en <http://tallerdecineparaninos.blogspot.com.es/2009/08/taller-de-cine-colegio-jose-hurtado.html> Recuperado el de Mayo de 2013

⁴⁹³ El Taller de Imagen se lleva a cabo con niños de educación infantil. Poseen una gran producción de películas y han conseguido varios premios. Para una mayor información, véase en la ponencia realizada por la misma autora y guía del proyecto en el [http://proyectogrim.net/ponencia taller de imagen y cine de animacion](http://proyectogrim.net/ponencia_taller_de_imagen_y_cine_de_animacion)

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Con las técnicas de animación se pueden confeccionar experiencias muy gratificantes para los niños. Estas técnicas “se basan en la filmación paso a paso, moviendo el objeto o realizando cambios que permiten ver en el resultado final un todo continuado” (Martínez Sánchez Salanova, 2002, p. 394).

A través de la imagen fija se ponen en marcha la experiencia *Talleres de Fotografía Creativa para Niños y Niñas*⁴⁹⁴ realizada en el Colegio de Educación Infantil y Primaria José María del Campo de Sevilla y en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla en el año 2008 y 2009. Una iniciativa que recoge el trabajo de distintos talleres dirigidos hacia niños de 4 a 12 años. Los objetivos de esta propuesta pretenden acercar a través de la fotografía a un conocimiento de la diversidad de contextos culturales de los participantes y fomentar la adquisición de valores de convivencia y respeto.

La experiencia realizada por Graviz y Pozo (1994, p. 70) es otro ejemplo de *taller de técnicas de animación* sencillas y caseras. Las figuras son dibujadas y recortadas y se mueven sobre un fondo plano. Los niños pueden ir ilustrando con sonidos cada toma. Hay otras modalidades de técnicas que utilizan muñecos, dibujos y acetatos.

La experiencia relacionada con la emisora de radio y televisión escolar entra dentro del proyecto de comunicación denominado *Radio y televisión Cupido* del CEIP San Valentín de Almería, siendo los

⁴⁹⁴ Ramírez Alvarado, M., Guarinos, V. y Gordillo, I. (2010). La fotografía como instrumento de audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20fotograf%C3%ADa%20como%20instrumento%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20audiovisual%20Talleres%20de%20fotograf%C3%ADa%20creativa%20Para%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

alumnos de tercer ciclo de primaria los protagonistas de la experiencia. La programación guarda relación con programas informativos, de entretenimiento, bailes, juegos y vídeos de determinadas actividades del centro, así como todo aquello que los alumnos quieran transmitir. Ellos son los encargados de todo el proceso de producción.

Por su parte, María Piedad Avello de la Escuela de Educación Infantil del Milladoiro de Ames en La Coruña es la coordinadora de la experiencia *Del rincón del ordenador, al corto de animación*. En dicha propuesta, se observa el avance que los niños de infantil van realizando en el proceso hasta elaborar producciones más complejas. Desde el escaneado de imágenes de cuentos, grabación de voces e integración de programa Power Point, hasta convertir un año de trabajo en vídeos. A partir de los montajes audiovisuales y del interés manifestado por los niños en torno al movimiento de los personajes de los cuentos, surge el *Taller de cine* en el que crearon su primer corto de animación⁴⁹⁵.

En Navarra, encontramos la *Escuela-Taller de cine Los Superocho*. Programa dirigido por Jaione Vicente para pre-adolescentes y adolescentes. El foco central de este taller es enseñar el proceso de creación audiovisual a través de la acción, es decir, por medio de la realización de un cortometraje⁴⁹⁶.

⁴⁹⁵ Los pasos de la experiencia de vídeo producidos por los niños se pueden observar en Piedad Avello, M. (2012). Produciendo Audiovisuales en Educación Infantil. *Revista digital buenas prácticas 2.0*, INTEF y Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado el 20 de Mayo de 2013 <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/infantil/691-produciendo-audiovisuales-en-educacion-infantil>

⁴⁹⁶ Urpi, C. y Vicente, J. (2008). La formación en la cultura audiovisual. Un taller de cine como propuesta pedagógica. *ESE: Estudios sobre educación*, 14, 85-104.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Televinte, la televisión local de Chantada en Lugo, presenta tres programas como forma de alfabetización mediática. Los programas son *Silencio...grabando*, *Infoescola* y *Concienciate*, y participan alumnos de distintos centros educativos de primaria y secundaria. Más concretamente en Infoescola son los niños de sexto de primaria quienes participan en la elaboración de un programa informativo.⁴⁹⁷

Estos festivales, iniciativas, organizaciones y otras experiencias nos han aproximado a propuestas innovadoras dirigidas a niños como protagonistas del proceso de producción de vídeos. Se han registrado algunas iniciativas transfronterizas y otras prácticas mucho más cercanas y concretas a nivel de aula. De este modo y atendiendo a la oferta mostrada, nos planteamos que no hay propuestas ni mejores ni peores, simplemente se encuentran organizadas por personas que sienten responsabilidad e interés por potenciar la creatividad en los niños y niñas. Como profesionales de la educación, es nuestra labor realizar una reflexión crítica para seleccionar y extraer aquellas ideas que de manera significativa se adecuen a nuestros planteamientos, criterios, principios y, por ende, a nuestros niños. De este modo, mediante la experiencia que presentamos en esta investigación, aportaremos una pequeña semilla de nuestra propia creatividad a la labor educativa.

⁴⁹⁷ Véase en Vázquez Vázquez, M. (2010). Televisión local y alfabetización mediática. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Televisi%C3%B3n%20local%20y%20alfabetizaci%C3%B3n%20medi%C3%A1tica.pdf>

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Grupos de discusión

A continuación, se muestran los resultados en dos bloques diferentes. Por un lado, se han comparado de manera general los discursos de los cuatro grupos de trabajo, repartidos en grupos de control y experimentales, de niños entre 7 y 9 años; y entre 10 y 12 años de edad en su fase inicial de discusión de pretest. En segundo lugar, se han comparado los discursos en la última fase de discusión posttest desde los dos grupos de experimentación de niños pequeños y mayores. Finalmente y con los resultados obtenidos del análisis de los dos bloques anteriores se podrá llevar a cabo una comparación en el grado de consecución de la competencia audiovisual en cualquiera de sus manifestaciones desde los niños que no han realizado producciones audiovisuales y los que sí, perfilando las diferencias existentes en cuanto a la variable edad. En el segundo bloque, se pretende realizar una valoración que propone plantear a nivel de centro y de aula la introducción de una educación en materia de comunicación.

Pasamos a continuación a realizar la comparación de los resultados cualitativos entre grupos de control y experimental de distintas edades, en primer lugar en su fase de visualización pretest y posteriormente en la fase última de posttest, a través de los indicadores de análisis⁴⁹⁸ relacionados con la competencia audiovisual, que a continuación se presentan:

⁴⁹⁸ Hemos tomado como referencia los indicadores propuestos en Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*,15(29), 100-107

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

1. Producción y programación de mensajes
2. Conocimiento del lenguaje audiovisual
3. Habilidad para el manejo tecnológico
4. Capacidad crítica de los mensajes que contienen valores e ideología
5. Destreza para observar aspectos estéticos
6. Referencia a su perspectiva, por un lado como receptores y, por otro, como creadores de mensajes

5.1.1 Indicadores de análisis en la fase de pretest

1. Producción y programación de mensajes

En este primer indicador se pretende validar el grado de conocimientos básicos adquiridos por los niños en las fases que constituyen el proceso de producción audiovisual así como el conocimiento que tienen de los profesionales respectivos. Se valora además el que los niños perciban la importancia que los medios presentan para aprovechar una labor en la que puedan adoptar e invertir roles de emisor y receptor.

En primer lugar al grupo de trabajo que se corresponde con los mayores de 10 a 12 años, se les pregunta la posibilidad de pertenecer al grupo de miembros de un taller de video y los niños se sienten motivados para iniciarlo, mostrando un conocimiento limitado sobre el proceso de producción y de las distintas fases que lo componen. El extracto de conversación que plasmamos a continuación muestra como los niños dan sus impresiones cuando se les pregunta en qué consiste y cómo harían un taller de video:

P: Pues trabajando mucho

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

M: En equipo y esforzándonos

P: Repartiendo los papeles (Grupo E, 10-12).

Piensan que el proceso de producción y programación de mensajes es válido en tanto que se lleve a cabo una distribución de las tareas y haya una capacidad técnica de uso y manejo informático, de otra manera sería imposible abordar dicha organización. *A: Tienes que tener mucha experiencia con el ordenador, pues si uno quiere hacer esto y el otro quiere hacer otra cosa pues tendremos que repartir los trabajos... No tendremos que obligarles y tendremos que estar de acuerdo en las cosas (Grupo E, 10-12).*

Por otro lado, en el grupo experimental de 7 a 9 años se muestra una gran iniciativa a la hora de llevar a cabo el taller de video, pero poseen un conocimiento básico de las fases que constituyen su composición haciendo alusión a su creación en Youtube: *A: Yo podría hacer un video colgarlo en Youtube que podría tratar de unas personas que se quieren mucho y se separan por culpa de otra persona que no quiere que sean felices y se descubre la verdad (Grupo E, 7-9).*

De todos estos aspectos tratados incluidos en este primer indicador, observamos que el grupo de experimentación de niños mayores en su fase de pretest es el único en el cual se reflejan en sus discursos que los miembros poseen una pequeña información acerca de las fases que componen el proceso de programación y producción de mensajes. En los niños de menor edad, son los miembros del grupo experimental los que han hecho alusión a la importancia de poseer al menos unos saberes informáticos para lograr dicha realización. Dichos conocimientos se relacionan con sus experiencias previas y

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

conocimientos académicos. Conocen los medios de comunicación siendo los niños mayores los que son más conscientes de la capacidad que tienen para influir en la percepción del público al cual se dirigen. Deducimos que en esta fase pretest, el nivel de adquisición de conocimientos del proceso de producción y programación de mensajes es prácticamente indiferente y muy limitado.

Desde el punto de vista de la función del emisor-receptor, se les pregunta acerca de aquello que más les ha llamado la atención de alguno de los videos visualizados. Desde el grupo de niños mayores, hacen referencia a que un aspecto determinante y motivador para ellos es que los personajes que aparecen y que son productores y creadores de los videos son niños de su misma edad:

E: Sobre todo los personajes

Li: Si, porque son niños (grupo C, 10-12)

Ambos grupos de niños mayores perciben la importancia de los medios como fuente, siempre desde la función informativa en tanto que son receptores de mensajes audiovisuales. Sólo si se les pregunta qué aspectos les gustaría expresar a través de la experiencia del taller con el uso de la cámara, manifiestan un perfil más interesado y consciente de la oportunidad que tienen para expresar y ser escuchados por los demás. Todos los grupos, independientemente de la edad, presentan ideas similares:

M: Pues la amistad y lo importante que es para todos (grupo E 10).

Li: Yo el de la igualdad entre nosotros y de lo importante que es la familia, la comida y todo eso (Grupo C 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A los niños de menor edad y al igual que ocurre con el grupo de los mayores les motiva la idea de poder tener libertad para expresar sus ideas. Los más pequeños son los que reflejan discursos que guardan relación con experiencias y vivencias que de manera significativa toman como referencia, a través de personajes cercanos su día a día y con los que tienen experiencias lúdicas, como son sus muñecos o animales de juguete. A través del aprendizaje lúdico, los niños de menor edad dan sentido y significado a pensamientos y emociones internas. *M: a mí algo con mis muñecas como una historia, sobre amor, cariño* (Grupo E, 7 - 9). Llegando incluso a recordar historias de filmes o cuentos conocidos por ellos mismos:

C: Yo de una familia que se hace solo de padre, madre e hijo y el padre se muere y tienen que pasar la soledad entre un puente para que no... cuando llueva (grupo E, 7 - 9).

Z: a mí que hay que ayudar, compartir, quererse unos a otros (Grupo C, 7-9).

2. Conocimiento del lenguaje audiovisual

Este indicador nos acerca al nivel de análisis y de creación que los niños han adquirido en cuanto a los códigos formales vinculados a las imágenes, la iluminación y el sonido, los actores que intervienen y sus roles, la escenografía, la edición, los tipos de medios y sus funciones entre otros aspectos destacados:

En la validación acerca de los códigos que el grupo de control de 10 a 12 años presenta, se atiende en primer lugar a los recursos formales que aparecen unidos a la imagen que visualizan de una forma básica, descriptiva y nada crítica, vinculando lo percibido a los movimientos que hay en la misma para llevar a cabo su propio análisis, que en

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

este caso se da a través de la presencia de las fotos de familia, a mediante el uso de técnica de papel como recorte y pegado. Estas imágenes toman sentido para los niños de acuerdo a las acciones que representan, expresando sus impresiones con opiniones personales bastante individualizadas sin ninguna muestra de actitud crítica:

S: Yo opino que están cortando la foto, por el trabajo, porque están en crisis y otros no les dan dinero y no ayudan a sus padres.

A: Yo opino que han cortado la foto porque no se ayudan entre ellos y... es que no sé qué decir más (Grupo C, 10-12).

Otro aspecto que cabe destacar es la descripción general del contexto espacial al que se hace referencia, por ejemplo en el video de "Comedor 633". A parte de esta apreciación no se encuentran en el discurso más detalles en torno a una validación de los aspectos formales vinculados a las imágenes. *A: Y hay un comedor que está haciendo comida y aparece la cocina (Grupo E, 10-12).*

Posteriormente, se les pregunta qué les han parecido las imágenes ofrecidas y los niños no tienen la capacidad crítica suficiente para justificar la razón de su interés de acuerdo a los recursos que la imagen ofrece, limitando el contenido de su discurso para sintetizar que las imágenes que perciben son simplemente "bonitas". *A: Muy bonitas (Grupo C, 10-12).*

Incluso podemos comprobar como en alguna ocasión no son capaces de finalizar su propia valoración:

E: Son fotos de familia que... (Grupo C, 10-12).

P: Pues que hay un retrato de la familia y se está rompiendo, porque no se llevan bien, no se quieren, pero al final logran establecer sus... (Grupo E, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el video que tiene como título "Agua" ocurre lo mismo, cuándo se les pregunta sobre qué les parecen las imágenes que aparecen. Los niños muestran un discurso básico y limitado

A: Muy buenas (Grupo C, 10- 12).

En cuanto a la capacidad de atención a la iluminación y el sonido de los videos, observamos en los discursos cómo las valoraciones de los niños se limitan a una mera descripción, viene a ser sinónimo de apreciaciones centradas en sus intereses, gustos y preferencias basadas en respuestas con monosílabos, que utilizan el sí o el no para expresarse.

En el video "Agua", predomina un discurso narrativo audiovisual en el que la imagen va acompañada de música y letra destacada de manera continuada, con toques rítmicos que despiertan un alto grado de interés para los niños, los gestos, movimientos corporales son síntoma de esta apreciación. Destacamos que no existe un análisis crítico y razonado cuando se les pregunta acerca de su opinión sobre la música que aparece. *Se: Pues... que no se... es muy bonita. Me llama la atención (Grupo C, 10-12).*

Aclarar que a pesar de no manifestar un razonamiento crítico sobre estos aspectos propios del lenguaje audiovisual, los niños sí que conocen el significado de lo que significa "audiovisual". Se les pregunta por qué creen que el video que tiene como nombre "Poema audiovisual" se titula de esa manera y son conscientes de esta diferenciación. *A: Porque se ve y se escucha (Grupo E, 10-12).*

Con respecto a lo que hace referencia a la aparición de personajes y actores en los videos dentro del relato, la visión que tienen los niños se centra no en un análisis detallado, sino en una simple enumeración de los mismos y de algunas de las acciones o roles que desempeñan.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Cuando se les pregunta acerca de los personajes que aparecen en el video de "Comedor 633", esta fue la respuesta:

J: Niños, Madres, Gente colaborando.

A: Cocineros (...) los niños así comiendo también y una chica diciendo algo pero no se... (Grupo E, 10-12).

En los grupos de niños entre 7 y 9 años también se perciben los aspectos anteriores propios del lenguaje audiovisual. Es cierto que hay que motivarles para que expresen el significado de aquello que les trasmite la propia imagen. Los extractos de conversación que a continuación proponemos muestran algunas de las interpretaciones de los participantes, dando significado a la imagen siempre bajo impresiones muy personales. Ejemplo de ello, es que para la mayoría de los niños el acto de cortar algo, es sinónimo de pérdida o tristeza:

A: En el video han salido unas tijeras cortando una foto

C: que se ha muerto alguno

Me: que ya no se quieren algunos (Grupo C, 7-9).

En este grupo de edad, el sonido no se analiza, simplemente atienden a este elemento desde una óptica superficial al igual que ocurre con el grupo de los niños mayores, supone un aspecto del lenguaje audiovisual que les llama la atención, limitándose a expresar sus gustos e intereses de los videos dependiendo de la música que incluyen, ya que son elementos que captan su atención desde un primer momento. Al preguntarles qué es lo que más les ha llamado la atención de las propuestas audiovisuales presentadas, aluden a la música y el cante:

G: a mí cuando han cantado la canción al final, porque era graciosa

M: lo que más me gusta es cuando han cantado (Grupo E, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La fase de edición de videos y su posible análisis queda descartada en los discursos de los niños independientemente de su edad. Entendemos la fase de edición como recurso óptimo que permite dar un significado y una buena organización a las imágenes y sonidos que se utilizan.

En el grupo de 7 a 9 años, también se refleja una distinción de los personajes de los videos de una forma enumerada y nada detallada de las acciones y de los roles que desempeñan:

C: pues a mí una imagen que salía una madre que abrazaba a su hijo

A: A mí también lo de las tijeras y una mujer que iba vestida de novia (Grupo C, 7 - 9).

En otro video de animación denominado "Los animales", los niños perciben cada personaje haciendo una breve descripción de los hechos y acciones que cada uno representa:

C: trata de unos animales que no les gustaba estar encerrados y la araña tuvo un plan y la paloma le robo las llaves al guarda y se las dio al mono que se liberó y liberó a todos.

A: trata de unos animales que no quieren estar en el zoo, y a la araña se le ocurre un plan, llaman a la paloma, quitarla las llaves a la policía y abrir todas las jaulas, luego todos cogieron un barco para ir a sus casas y vivieron felices (Grupo E, 7-9).

Los niños muestran más interés por los videos animados. Son capaces de centrar en mayor medida su atención en cada uno de los personajes que aparecen en la narración audiovisual. Esto mismo sucede en el video denominado "Lápices", igualmente con formato animado. En este video los niños diferencian con exactitud el rol de cada personaje aparecido:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A: Había una familia de lápices muy guay y un día llegó un lápiz azul pero sin punta y llamaron al sacapuntas y le sacaron punta

C: y que los lápices eran azules y el lápiz azul (Grupo E, 7-9).

En este sentido y dadas las características de los niños de 7 a 9 años de edad, se observa que la mayoría de ellos no muestra una capacidad de abstracción suficientemente clara para diferenciar el significado metafórico que los creadores de los videos del Proyecto "Un minuto por mis derechos" pretenden transmitir con el mensaje. Este hecho queda reflejado al preguntarles qué sentido tiene el video para ellos y la respuesta destacada es que no diferencian ni el sentido del video ni el significado del mensaje. *D2: Pues que hay que pintar con distintos colores para dejar un dibujo muy bonito (Grupo C, 7-9).*

Posteriormente, el grupo vuelve a intervenir aclarando de forma cercana y tomando como punto de partida su propia realidad y las vivencias que de ella se derivan, como las únicas y válidas. Los niños se toman a ellos mismos como referente a través del cual gira el mensaje del video. Poco a poco y entre las aportaciones de los miembros se va aclarando en mayor medida el sentido metafórico del video:

R: Si, porque es como si apartases a un niño, para estar tu

Z: Es como si yo quito a Yasmina porque me quiero poner yo al lado de Raquel (Grupo C, 7-9).

A esta edad, el conocimiento que tienen de otras personas se percibe de forma global, poco precisa y afinada. De ahí que la bondad o maldad viene determinada por las acciones y gestos conocidos e integrados en su esquema mental.

Y: Esa mujer era muy buena, daba de comer a otras personas y jugaba y pintaban el suelo (Grupo C, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el grupo de niños de 9 a 12 años en lo que respecta al conocimiento que presentan de los medios de información y comunicación, de sus características y de la influencia ejercida en la realidad social, son conscientes de la influencia que los mensajes transmitidos tienen en sí mismos y por ende en la percepción que hagan de la realidad. Cuando les preguntamos acerca del fin de estos videos y el objetivo de los productores de los mismos, los niños responden con la siguiente valoración:

A: ablandándonos el corazón, pues para no se...

E: para que les ayudemos (grupo C de 10 -12).

Existe un acercamiento por parte del grupo de niños mayores a los medios como fuente de información y de comunicación. Han sido capaces de extraer una valoración en cuanto al sentido que el mensaje del video les transmite, vinculándolo con anuncios publicitarios que guardan relación con el tema abordado que ha sido significativo para el grupo. Muestran sus percepciones a la hora de valorar el anuncio conocido por el grupo en función de las características emotivas que presenta, lo cual hace que influya en su percepción social de la realidad. En su discurso observamos como recuerdan el spot publicitario "El bocata mágico"⁴⁹⁹ que guarda relación con el derecho infantil a tener una alimentación básica y equilibrada. Tema característico del video que han visualizado que tiene cómo título "Comedor n 633":

P: A mi este video, lo que acaba de decir de que si todos podemos comer, me recuerda al anuncio que dice una madre... ¡Hija te voy a preparar un bocadillo! Es pan con pan y la sorpresa nunca la sabrás

⁴⁹⁹ Véase en <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/09/09/espana/1378730473.html>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

J: ¡No! Es pan con pan y te imaginas lo que hay dentro. Porque no tiene dinero para nada (grupo E, 10-12).

En este sentido, se observa como el medio televisivo les interesa, extraen información de noticias de actualidad de informativos televisivos, siempre y cuando el sentido de esa información gire en torno a lo que para ellos es significativo y cercano a sus vivencias. En los extractos de discursos que a continuación se presentan, observamos que los niños señalan informaciones que les resultan de interés, bien sea por el contexto en el cual tienen lugar los acontecimientos o porque los protagonistas de edades semejantes a las suyas reflejan historias cercanas a sus vivencias diarias:

M: En la tele salió una chica, una niña que estaba recogiendo tapones para una operación y luego la operaron y a los tres días se murió

P: Salió en Castilla la Mancha que el niño estaba jugando a las diez de la noche con algo y sin querer tocó la torreta. Tú te habrás enterado (Grupo E, 10-12).

A: A mí me interesa, por ejemplo en Galicia que han quemado cositas, me interesa saber, porque mi abuela vive allí, o que han inventado pues algo nuevo para mejorarnos (Grupo C, 10-12).

A: En las noticias salió hace tiempo una niña que entrevistaba a los niños que iban a un comedor para comer, porque sus familias eran pobres (Grupo C, 10-12).

Por el contrario, se detecta un desinterés por informaciones de carácter bélico. *P: A mí las que empiezan con las de Siria y matar y eso no (Grupo E, 10-12).*

De la misma manera los temas políticos que se encuentran alejados de su contexto social son menos aceptadas por los niños de esta

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

edad, manifestando nuevamente una fuerte desmotivación hacia las mismas:

Sa: Menos los políticos

A: No, yo pienso que es una tontería votarlos porque luego dicen cosas que no cumplen, prometen, yo voy a hacer... y luego es mentira (Grupo C, 10-12).

De igual manera, los niños conocen y manifiestan un grado de interés mayor por programas televisivos y personajes de actualidad con una gran diversidad en cuanto a tipo y género (reality, magazine etc). Encontramos programas del tipo de *Sálvame* (Telecinco). *P: Yo, viendo Sálvame un día, también hay gente que va para recoger dinero y es que me emocionó porque una de ellas, Belén Esteban, lo estuve viendo y una mujer pedía doce mil euros pues para hacer una operación a su niño porque aquí en España no tenían las máquinas y decía que no tenía para poder ir a hacerle la operación y Belén Esteban dijo "con el libro que he sacado, no sólo me vale para mí y puedo ayudar a gente..." (Grupo E, 10-12).* El programa denominado *Entre Todos* (TVE). *M: pero eso es en el programa de "Entre todos" (Grupo E, 10-12).* El reality de *"Frank de la jungla"* (La cuatro): *E: Pues se comen los bichos del suelo, como Frank de la Jungla (Grupo C, 10-12).* Y, por último, el que tiene como título *"Toca madera"* (Telecinco). *A: hay que ser solidario. Ser solidarios, lo que sacado del programa ese que dice... itoca madera! Lo veo en la tele, en las noticias, en las cosas, en los anuncios (Grupo C, 10-12).*

Por otro lado, hay que destacar que conocen los medios digitales y más concretamente la red social *Facebook*. Cuando se les pregunta si la conocen responden con una notable y segura afirmación. *L: ¿Todos conocéis Facebook? Todos: ¡Sí!* También son conscientes

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

de los peligros que se derivan de no hacer un uso correcto y responsable. *P: Por ahí timan a la gente, Pueden timar y salió por la tele. Y en la cámara de los ordenadores pueden hacer fotos* (Grupo E, 10-12). Pero también son conscientes de que esta misma red social es un medio apto como fuente accesible de información en tanto que acerca a cualquier público a un tema concreto de interés común. *P: Fonsi, su madre, pues hay una campaña en Facebook. P: Si. ¡Todos con Fonsi! Y dan ropa* (Grupo E, 10-12). Un participante del grupo expone que tiene una cuenta actualizada en esa misma red social, cuando se les pregunta por ello:

L: ¿Tenéis alguna cuenta?

N: Yo no

J: Yo si (Grupo E, 10-12).

Para los niños del grupo de 7 a 9 años, las noticias e informaciones mediáticas son igualmente de interés social. A esta edad manifiestan mayor agrado hacia temas cercanos a experiencias vividas por niños de sus mismas edades. *M: Algunos niños no tienen padres, ni ropa, en algunas ciudades.* Aunque el contexto de la información a la que hace referencia tenga carácter internacional. *G: Yo sé dónde hay muchos niños sin padres, en EEUU.* Incluso esta otra información del contexto filipino. *A: Y Filipinas con un tornado, se quedaron sin casas, sin colegio, sin ropas, ni nada.* Cuando dialogamos con el grupo y les pedimos que nos justifiquen de dónde extraen dicha información exponen que del medio televisivo. *G: Pues porque sale en la tele.* Seguidamente, los niños expresan el contenido de la información que conocen:

G: pues que roban a los niños, cuando están con sus padres cogen un periódico la miran un momento sin ver a sus hijos y se los quitan

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

R: Y los niños maltratados, que lo vimos que algunos hasta los mataban y también como que violaban

Y: Algunas veces algunas personas que adoptan niños, los tratan mal (Grupo E, 7-9).

Con respecto al tema central de la información anterior acerca del maltrato, las adopciones y la infancia, se observa que los niños del grupo se sienten identificados, demostrando un fuerte asombro de los hechos acontecidos. Hemos extraído un extracto en el que los niños hacen referencia a la noticia que con un gran impacto social y mediático tuvo lugar en el año 2013, que guarda relación con niños de su misma edad. Está claro que a pesar de su corta edad, el tema central les afecta de una forma o de otra. En sus conversaciones, los niños recuerdan el "El caso Asunta"⁵⁰⁰:

R: A una niña la mataron y era prodigio, a una niña chinita

R: Si, que le mataron sus padres, con las pastillas de su madre (Grupo C, 7-9).

A pesar del interés por conocer lo que sucede a su alrededor y al igual que lo hacen los niños mayores, el grupo de participantes de 7 a 9 años muestra un desinterés por contenidos mediáticos que guardan relación con temas políticos. *C: A mí me gustan las noticias, pero no las de Gobierno y eso (Grupo E, 7-9).*

3. Habilidad para el manejo tecnológico

Este indicador hace referencia a la capacidad de los niños a la hora de entender las innovaciones tecnológicas de actualidad y su vinculación

⁵⁰⁰ "El caso de Asuta" Consultado el 29 de abril de 2014. De <http://www.20minutos.es/noticia/1929900/0/cronologia-caso-asunta/nina-muerta/santiago/>.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

con respecto al nivel de percepción audiovisual, a las capacidades que se desarrollan con el uso y manejo tecnológico de recursos tales como la grabadora, la cámara y el ordenador entre otros aparatos más destacados y, finalmente, a su capacidad para modificar y editar imágenes y sonidos en su fase de producción.

Del análisis realizado dentro del grupo de niños mayores hemos extraído cómo en sus discursos los niños reflejan que para poder llegar a producir un video como los que han visualizado en la fase pretest, es imprescindible tener una mínima experiencia previa y unos conocimientos asimilados con el ordenador. *A: Tienes que tener mucha experiencia con el ordenador* (Grupo E, 10-12). Creen que los productores de los videos han tenido ayuda adulta. *P: Yo creo que les habrán ayudado un pelín, P: O le han ayudado padres y profesores de informática* (Grupo E, 10-12). Y que, por otro lado, debe ser necesaria una cualificación elevada de manejo tecnológico e incluso poseer estudios superiores de informática relacionados con la materia en cuestión. *N: Habrá estudiado algo de informática y a lo mejor...* (Grupo E, 10-12).

El grupo valora todo el trabajo que acontece en función del resultado que han visualizado del trabajo de los chicos productores de los videos. El hecho de que la edad de los productores se acerque a la suya, les hace mostrar una mayor empatía hacia su labor, de ahí que valoraren el esfuerzo puesto en el proyecto. *A: Es muy bueno el trabajo que han hecho porque son niños, hay que valorarlo, porque nosotros lo hacemos y nos cuesta un montón.*

No obstante, los miembros del grupo no confían en sus posibilidades y capacidades personales para sacar adelante un proyecto de tal

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

envergadura, bien sea por el limitado nivel de conocimientos tecnológicos e instrumentales y la poca experiencia que creen poseer, o incluso por la escasa experiencia que presentan con respecto a los equipos de producción. *A: (...) A lo mejor, si nosotros nos montamos un video de esos, pues nos cuesta un montón hacerlo. A lo mejor es más posible que nos salga mal* (Grupo C, 10-12).

La mayoría de los niños reflejan en sus comentarios las dudas y las desconfianzas depositadas en sí mismos respecto al uso y manejo correcto de los recursos y medios disponibles. Cuando se les pregunta si saben manejar una cámara, el grupo completo duda:

Todos: Puff, bueno...

A: Yo no sé ni manejar el ordenador (Grupo C, 10-12).

El grupo de los niños de menor edad refleja en sus discursos que conocen los recursos y los medios que son necesarios para llevar a cabo una producción audiovisual mediante el uso de la cámara, conocen algunos de sus elementos, pero no así el proceso de creación del mismo y sus fases implícitas. Cuando se les pregunta qué elementos necesitamos y cómo haríamos un video responden de la siguiente manera, siendo este discurso el único y disponible de estos dos grupos de niños de 7 a 9 años:

M: Una cámara

C: Efectos especiales (Grupo E, 7-9).

De los discursos analizados, podemos comprobar que los mayores, a pesar de sus limitaciones, conocen algunos recursos disponibles para la creación y producción de un video, la cámara y el ordenador son algunos de ellos, pero no su ejecución y la función que se le otorga al proceso de edición para la modificación de imágenes y sonidos de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

cara a la producción. Por otro lado, los niños de edades menores no han mostrado ningún tipo de discurso que nos haga validar con carácter práctico este indicador.

4. Capacidad crítica de los mensajes que contienen valores e ideología

La importancia de este indicador es obvia, ya que atiende a que los niños sean conscientes de la variedad de actitudes, comportamientos y valores de las imágenes que perciben a su alrededor. Es necesario que aprendan a analizar críticamente la posible ideología implícita y analizar sus posibles implicaciones sociales. La sociedad está marcada por toda una serie de valores, contravalores y estereotipos sociales que los niños asumen en sus esquemas mentales desde edades tempranas como consecuencia de acuerdos comunes establecidos socialmente. Por ello, es imprescindible que los niños sepan analizar críticamente mensajes audiovisuales externos y expresar mensajes que integren valores positivos.

Los participantes en los grupos de niños con mayor y menor edad tienden a expresar desde un punto de vista personal los valores y contravalores sociales ya asimilados en sus esquemas cognitivos, de ahí que hagan valoraciones con carácter descriptivo, nada crítico de los mensajes que aparecen en los videos visualizados. Reflejan las similitudes o diferencias cualitativas que existen en lo que perciben visualmente y aquello que se deriva de sus experiencias y vivencias más cercanas determinadas por un contexto determinado. El siguiente extracto de conversación refleja como una niña expone al grupo su visión en torno al cuidado del medio ambiente centrado en el valor que le otorgamos al agua, vinculando su aportación dentro de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

su contexto habitual. *P: En verano, en Ventas (pueblo de Toledo) hay una persona que tiene una piscina muy grande, que es una piscina como una municipal que la tiene en su casa y que cada año la vacía y la llena entera y es muy larga, muy ancha, es enorme y para no estar vaciándola todos los años, pues echas productos y cosas para mantenerla limpia. Porque si es una piscina chiquitita pues todos los años la puedes vaciar pero esta que es una piscina casi olímpica, no puedes estar todo el tiempo o todos los años vaciándola, llenándola* (Grupo E, 10-12).

Los videos presentados están configurados implícitamente por unos valores éticos y sociales siendo conocidos y asimilados por los niños de esta edad. Concretamente el grupo entre 9 y 12 años no presenta ninguna dificultad para descubrir el significado nuclear que los videos presentan.

Son muchas y variadas las interpretaciones que de las imágenes se realizan. No obstante, en los dos grupos se destaca las opiniones personales que cada niño tiene y que se podrían definir desde el punto de vista de sus opiniones que de forma individual señalan desde la óptica que tienen de su mundo. En el video de la familia hemos plasmado algunas de las opiniones más diversas de ambos grupos de niños mayores:

M: Pues que la familia es algo muy grande y que debemos de cuidar

A: Si, pero sino la cuidas bien, se puede derrumbar y... (Esta niña pertenece a una familia desestructurada) (Grupo E, 10-12).

S: Yo opino que están cortando la foto, por el trabajo, porque están en crisis y otros no les dan dinero y no ayudan a sus padres

A: Yo opino que han cortado la foto porque no se ayudan entre ellos y... es que no sé qué decir más (Grupo C, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En definitiva y de manera acorde con sus vivencias más significativas, la mayoría de los niños acaba defendiendo que el fin último del video anterior pretende lo siguiente. *A: el video dice que tenemos que estar juntos y acompañarnos siempre en el camino y que siempre tenemos que permanecer juntos. En las cosas malas y en las buenas, cuando hay crisis (Grupo E, 10-12).*

Es importante señalar como los niños atienden a la diversidad cultural, siendo conscientes de las desigualdades sociales que existen en la sociedad. Ellos mismos se cuestionan planteamientos acerca de otros contextos o lugares alejados de su propia experiencia que guardan relación con las imágenes que aparecen en los videos:

S: Son un poco de pena por la gente por ejemplo que ha salido, han salido los africanos, ahí sentados y me da pena porque no tienen casi nada.

A: Hombre lo diferenciamos de nosotros porque viven en otros países y no tienen las mismas condiciones algunos que nosotros (Grupo E, 10-12).

Las informaciones que reciben se integran dentro de un marco de relaciones que va desde la familia, los medios de comunicación y la escuela. La escuela es definida como contexto de referencia, es una institución socializadora en donde los niños tienen experiencias con el grupo de iguales, en la que la labor del docente adquiere una función mediadora entre los alumnos y los nuevos conocimientos. Se trata de que los niños se formen como seres ciudadanos responsables y críticos. En este sentido, los valores y los comportamientos sociales son tratados implícita o explícitamente en la escuela desde la educación en valores. *A: Pero todos somos iguales como hemos estado dando en ciudadanía (Grupo C, 10-12).*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el video "Comedor 633", el sentido del mensaje se dirige hacia temas relacionados con el derecho a la alimentación infantil. Los grupos de discusión captaron eficazmente el mensaje siendo estas sus respuestas. *J: Todos tenemos derecho a comer* (Grupo E, 10-12). Los niños son conscientes de la existencia de desigualdades sociales, haciendo visible esta diferenciación a través de una distinción entre lo que se entiende como gente pobre y gente rica. *P: Hay gente que es pobre y no tiene dinero, no tiene trabajo y no puede alimentar a sus hijos* (Grupo E, 10-12).

Sucede lo mismo en el último video denominado "Poema audiovisual". Este video gira en torno al tema de los derechos humanos. Los niños conocen los derechos que cada ser humano desea alcanzar. Sus reacciones giran en torno a valoraciones en favor de la igualdad entre clases sociales. *N: Si, todos tenemos los mismos derechos. N: Si, todos tenemos los mismos derechos. Aunque seamos pobres o ricos* (Grupo E, 10-12).

La distinción que los grupos de discusión manifiestan para exponer el rol que la gente pobre y gente rica tiene en la sociedad, tiene un especial interés en estas líneas. Los pobres son descritos por los niños de la siguiente manera:

J: Los pobres son los que necesitan más ayuda

P: Yo creo que los pobres son la gente que no puede dar de comer a sus hijos, ha perdido el trabajo, su casa (...) (Grupo E, 10-12).

Los niños destacan que se caracterizan por ser personas sensibles y bondadosas al contrario que la gente rica. *P: Pues lo que ha dicho Marina, los pobres se quieren mutuamente, los ricos valoran el dinero solo* (Grupo E, 10-12, pp15). Teniendo estos últimos actitudes

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

negativas y discriminatorias hacia los demás ciudadanos y en contra de la sociedad en su conjunto:

M: Los ricos tienen mucho dinero y se ríen de los pobres.

A: Malgastan el agua

M: (...) los ricos con su dinero tienen bastante y lo demás no lo valoran (Grupo E, 10-12).

El tema de la desigualdad social es fuente de discusión para los niños. Su interés abarca al conjunto de ciudadanos a nivel mundial, expresando individualmente las informaciones mediáticas que del mundo externo reciben:

A: También me parece bien, que manden a gente con agua, comida y medicinas pues a África y a esos sitios donde está la gente que no tiene las mismas condiciones que nosotros. Con colegios así con luces y todas las mesas de estas buenas (Grupo C, 10-12).

Se: Dijo el Papa que en el 2025 se acababa el hambre en el mundo (Grupo C, 10-12).

Muchas son las informaciones recibidas del medio, siendo la mayoría parte integrante de sus experiencias más cercanas. La desigualdad y la pobreza infantil son temas que despiertan un componente emotivo interno y adoptan el mismo razonamiento para justificar las actitudes de los niños pobres y ricos de la misma manera que lo hacían para discutir sobre los adultos. *A: los niños pobres se diferencian de los niños ricos porque tienen más bondad, y los ricos se creen los reyes del mundo, se ríen de los demás (Grupo E, 10-12).*

La educación sexual es otro tema surgido como consecuencia de la discusión tras la visualización del video que tiene como título "La reportera". Entre los miembros del grupo surgen opiniones que son dudosas y un tanto contradictorias. En sus discursos encontramos

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

muestras de un interés contradictorio, con toques de vergüenza personal hacia el tema de la sexualidad. *E: Porque, ino se! A mí me daría vergüenza que hablaran mis padres conmigo de eso* (Grupo C, 10-12).

Dadas las opiniones y actitudes mostradas por el conjunto del grupo de niños, deducimos que la sexualidad es tratada como tema tabú. En este contexto, las familias adoptan un papel fundamental no pasando desapercibido para ellos. *E: bueno no pasa nada, porque también pienso que si nos lo dijeran antes, antes se quitan el peso de encima* (Grupo C, 10-12).

Los derechos humanos abarcan al conjunto de valores democráticos que todo ser humano debe alcanzar para desarrollarse íntegramente, vivir y satisfacer sus necesidades básicas. Los niños de esta edad lo hacen explícito tras la observación del video denominado "Poema audiovisual". El grupo manifiesta que sus derechos son respetados y tenidos en cuenta en los distintos contextos en los que transcurre su acción diaria, desde los ámbitos escolar y familiar. Cuando se les pregunta acerca de ello, los niños sin duda alguna lo confirma. *L: Vosotros, como jóvenes, ¿creéis que se respetan vuestros derechos?. Todos: Si* (Grupo C, 10-12). Hay que señalar que algunos niños matizan la respuesta anterior. *A: Puede haber casos que no se respeten los derechos. Por ejemplo cuando no te dejen hablar los mayores* (Grupo C, 10-12).

En definitiva, el grupo de discusión de niños mayores muestra una gran seguridad para expresar que todos y cada uno de los seres humanos tenemos derecho a la libertad de expresión y a una educación digna. *E: Tenemos que tener derecho a opinar, a tener mejor educación* (Grupo C, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El grupo de los niños entre 9 y 7 años, al igual de lo sucedido en el grupo de mayor edad, prioriza en función de los contenidos audiovisuales cargados íntegramente de valores. Así lo hacen saber en sus los discursos presentados acerca de los temas que guardan relación con la colaboración, la familia, el amor, la libertad. Son actitudes, comportamientos y valores muy marcados y significativos para los más pequeños. En sus conversaciones encontramos expresiones llenas de sentimientos con grandes pinceladas de emotividad y sensibilidad hacia lo que representan. Cuando el tema de la familia surge entre el grupo de discusión, los niños expresan con gran satisfacción el sentido que para ellos tiene la familia en tanto que es percibida como un gran valor común y social. *R: Es un regalo, porque estar con ellos ya... ¡ay qué me emociono!, Todos: Tienes los ojos llorosos, es verdad Raquel (Grupo C, 7-9).* Lo mismo ocurre con el tema de la libertad. *R: (...) A mí me parece que cuando salen son más felices porque allá son más libres y pueden saltar, hablar, porque allí el mono nunca se adaptó y yo no aguantaría ni una hora estar en una jaula (Grupo C, 7-9).* El maltrato animal también es motivo de discusión grupal: *R: Pues a un perro, había unas señoras antes de que lo cogiéramos que lo guardaban en una nave y nunca veía el sol (...), Z: Y que no hay que maltratarlos.* La extinción de los animales. *A: en cono dimos un animal que no me acuerdo como se llama que decía que estaban como en minoría. C: yo sé cuál, el jaguar (grupo E, 7-9).*

Estos datos demuestran que los niños manifiestan actitudes contrarias y de rechazo ante posturas que van en contra del respeto y cuidado de los animales en general.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La educación para la no violencia y la paz es definida a través de términos equivalentes a la igualdad. *R: pues que hay que aceptar a las personas como son* (Grupo C, 7-9). Diversidad cultural y la no discriminación. *D2: Si, somos personas, si somos de otro país pues somos de otro país y si tenemos otra cara pues tenemos otra cara, pero tenemos los mismos sentimientos, porque todos somos personas* (Grupo C, 7-9).

Como observamos, los temas de derechos humanos poseen una gran carga de interés en los discursos infantiles. Según los niños, "todos somos iguales" es el texto que predomina entre sus discursos, de ahí se demuestra que conocen y valoran de forma positiva el alcance de todos estos valores. *D: Que tienes derechos a poder hacer lo mismo que hacen otras personas* (Grupo C, 7-9).

Independientemente de su edad, los niños conocen aquellos valores relacionados con el derecho a la vida que todo ser humano debe tener en tanto que el término de ser humano queda descrito como un ser adulto. Conocen igualmente los derechos que niños como ellos también deben poseer. Muestran su interés por actos y acciones que van en contra de las relaciones sociales y del ser humano en general. El maltrato hacia la infancia es uno de los temas a los que dan prioridad. *R: Y los niños maltratados, que lo vimos que algunos hasta los mataban y también como que violaban* (Grupo C, 7-9). Se desconciertan ante hechos que se alejan del significado que el derecho a la vida de un niño desde edades tempranas debe poseer: *Z: Yo vi a unos padres pues que adoptaron a una niña morita y al siguiente día ya no la querían y la mataron*
Y: Es mejor dejarla abandonada y la acoge alguien (Grupo C 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Como se ha comprobado a lo largo de esta parte del análisis, los derechos humanos son conocidos y están presentes en los discursos de los niños más pequeños, siendo el mismo grupo de participantes los que aportan una definición de lo que significa el término de derechos. *D: Que tienes derechos a poder hacer lo mismo que hacen otras personas. Derecho a comer, a la vida, a jugar, a expresarse, a ir a la escuela etc. Aspectos que los niños nos han demostrado que no sólo conocen, sino que valoran y les otorgan sentido:*

R: De poder divertirse, de poder expresarse, de poder hacer lo que quieran, bueno tampoco mucho (risas) Y: de poder dar de comer a la gente R: De poder mostrar tu amor,

Z: De no ser egoístas (Grupo C, 7-9).

En definitiva, tanto el grupo de niños más mayores como los pequeños, conocen y cuestionan algunos de los valores y contravalores sociales que son cercanos a sus conocimientos previos y experiencias. De ahí que tiendan a usar rígidos estereotipos claramente definidos por el contexto socializador en el que se integran. En cuanto a las opiniones que hacen de la interpretación de los videos visualizados, son los niños de 9 a 12 años los que poseen una capacidad mayor para dejar a un lado sus emociones sobre las imágenes que observan, manifestando capacidades según unos criterios más amplios y menos rígidos para completar sus argumentos. Sin embargo, los niños más pequeños poseen un grado de implicación mental mayor ante lo que visualizan. Su pensamiento se encuentra ligado a sus experiencias diarias, de ahí que el vínculo emocional que se refleja en sus discursos esté fuertemente influido por las vivencias que tienen en la escuela, familia y en el grupo de iguales. Este hecho desencadena en que aún es difícil para ellos desligar sus emociones a las imágenes, mostrando mayor rigidez a la

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

hora de expresar sus impresiones acerca del tema abordado en cada caso.

5. Destreza para observar aspectos estéticos

Este indicador nos acerca a una valoración de los aspectos formales que aparecen en los videos, desde una doble vertiente, por un lado desde el mensaje que se trasmite y por otro desde la forma en qué se comunica. Queremos validar si los niños son capaces de apreciar el sentido estético de las manifestaciones audiovisuales atendiendo a unos criterios mínimos establecidos. Es importante analizar si son capaces de que discriminen lo que están visualizando a la vez que justifican las comparaciones que llevan a cabo con otras manifestaciones conocidas o analizadas por ellos. En este indicador es de interés apreciar el grado de creatividad que los niños manifiesten a la hora de producir o no, sus producciones y mensajes.

Teniendo en cuenta estos aspectos que hacen que recaiga sobre este indicador la carga en torno a la capacidad crítica y creativa de los niños, se ha comprobado que no se ha extraído ningún dato de interés que nos permita verificar que los aspectos a los que nos referimos lleguen a estar adquiridos por los niños en la fase de pretest. Cuando se les pregunta qué aspecto les ha llamado la atención de los videos y por qué razón, responden de una forma descriptiva y nada analítica en cuanto a la calidad estética del video:*A: ¿Lo que nos quiere decir es que el agua lo utilizamos mucho y es muy importante para nosotros? (Grupo C, 10-12).*

N: El del agua, porque hay muchos niños que el agua es como un juguete para ellos (Grupo E, 10-12, pp18)

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Por otro lado, un niño ha relacionado el video que ha visualizado con un spot de publicidad aparecido en la fecha en la que se llevó a cabo la experiencia. Establece una pequeña comparación entre ambas manifestaciones audiovisuales en cuanto a la temática que se aborda, vinculado al derecho a la alimentación. *P: A mi este video, lo que acaba de decir de que si todos podemos comer, me recuerda al anuncio que dice una madre... ¡Hija te voy a preparar un bocadillo! Es pan con pan y la sorpresa nunca la sabrás* (Grupo E, 10-12).

Se dan cuenta de que todos los videos propuestos presentan un mismo inicio y un mismo final, contando todos ellos con una misma estructura narrativa. *A: ¿Os dais cuenta de que todos los videos tienen el mismo principio?, pero no siempre son de las mismas cosas, vamos que no busca una página y pone ahí lo de los videos, pone distintos y todos pone "Un minuto por nuestros derechos"* (Grupo C, 10-12). Así como el contenido de cada video que gira en torno a los derechos humanos. *E: A ver... porque cuentan los derechos que tenemos, tanto como los niños, tanto como los adultos* (Grupo C, 10-12).

En el grupo de niños de menor edad, sucede lo mismo que con el grupo anterior, no muestran que tengan adquiridos algunos criterios de uso común en cuanto a los aspectos que guardan relación con una sensibilidad estética. La mayoría de sus comentarios tienden a describir lo que para ellos viene siendo el sentido del mensaje interpretado, sin atender a la forma en como ese mensaje puede llegar a ser transmitido. *R: Bien porque una chica decía que era su casa y era un comedor muy grande, y venía mucha gente, eran todos los niños que querían comer, y jugaba mucho a carreras de saco a poner nombres en el suelo, a hacer pompas, a bailar y luego se*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

divertían mucho y eso. Esa señora les ofrece que comer a esos niños, y jugaban y se podían expresar (Grupo C, 7-9).

Una única apreciación se ha extraído de sus aportaciones, que guarda relación con la comparación de las acciones que los protagonistas realizan en cada escena del video que tiene como título "Un día por los derechos", así como de las manifestaciones artísticas que en su jornada escolar puedan realizar:

R: Si, podemos a veces jugar, podemos expresarnos, pero hombre, no pintando en el suelo.

Z: Pintando en los papeles, en los cuadernos.

R: En la pizarra (Grupo C, 7-9).

6. Referencia a su perspectiva, por un lado como receptores y, por otro, como creadores de mensajes

En esta fase, en el grupo de control de los niños mayores, hay una referencia en la que un participante propone la idea de realizar un video. *Se: ¿Y por qué nosotros no hacemos un video de esos?* (Grupo E, 10-12). Ello demuestra la motivación hacia este tipo de experiencias sin apenas conocer cómo va a suceder el desarrollo de la sesión que están llevando a cabo.

Por otro lado y desde la óptica del receptor, los niños valoran el trabajo realizado por los chicos y lo que, tras su visualización, han aprendido. *Li: Me parece muy bueno, porque nosotros como lo hemos visto hemos aprendido a respetar a las familias, a dar comida a los pobres, hemos aprendido un montón de cosas* (Grupo E, 10-12). Este extracto demuestra cómo las valoraciones acerca de la labor audiovisual que hacen los niños carecen de razonamiento crítico. Su

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

valoración depende de una valoración subjetiva y no tanto teniendo en cuenta el trabajo audiovisual y los conocimientos técnicos de cada una de las fases de producción.

En el grupo de experimentación ocurre algo similar a lo anterior, solo podemos extraer datos que reflejan la perspectiva de los niños desde la óptica de receptores audiovisuales. Lo que si proponemos son unas ideas que los niños enumeran en tanto que ellos pudieron llevar a cabo una experiencia audiovisual en su labor de productores, tienen muy presente que algo importante es el trabajo basado en la colaboración pero con reparto de funciones. Este reparto de roles se comprobará en posteriores análisis que ha sufrido variaciones singulares que han servido para que los niños maduren y modifiquen sus criterios de organización y creación:

M: En equipo y esforzándonos

J: Poniendo cada uno de nuestra parte

P: Repartiendo los papeles (...) Repartiendo todos es mejor hacer cada uno un pelín, aunque sea poco (Grupo E, 10-12).

Desde el grupo de los niños más pequeños no existen evidencias en este sentido a parte de las reflejadas sobre lo que visualizan en cada video desde la óptica de receptores. Los niños muestran gran entusiasmo cuando se les propone hacer un video, enumerando algunas ideas para llevar a cabo dicha experiencia. *A: tenemos que ensayar mucho*, en cuanto a la planificación espacial (...) *¿Y si lo podemos elegir al aire libre?* Sobre la escenografía, los guiones y los materiales y recursos disponibles:

A: el vestuario

C: Te tienes que aprender tus guiones.

M: Una cámara (Grupo E, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En definitiva, en esta fase pretest la capacidad de los niños en tanto que adquieren un rol de creadores de mensajes cobra sentido desde el punto de vista descriptivo de la interpretación de las imágenes y del mensaje. Ningún grupo de los presentes han creado una producción pero son conscientes de algunos de los elementos y partes que componen las obras que pudieran realizar en futuras propuestas.

5.1.2 Indicadores de análisis en la fase postest

La fase postest programada para la visualización y posterior valoración de la producción audiovisual realizada durante los meses de trabajo activo e investigación que los grupos de experimentación llevaron a cabo, se compone de dos sesiones. Una primera en la que se decidió que los niños creadores expresaran sus impresiones acerca de su propuesta final que de una forma espontánea pudiera surgir, y una segunda sesión en la que se vuelven a visualizar algunos de los videos "Un minuto por mis derechos" elegidos por los propios grupos de discusión y que fueron trabajados en la fase anterior de pretest, con el fin de establecer comparaciones respecto a la fase inicial fruto de los cambios derivados del proceso creativo.

Esta actividad permite detectar cualquier variación que haya podido aparecer en cada uno de los indicadores que se fueron señalando en la fase anterior de pretest. Los discursos que a continuación se han extraído son el fruto de un largo proceso de trabajo infantil, en el que lo más destacable que tomamos como referente de la experiencia realizada, viene siendo la familiarización por parte de los participantes para hablar en términos de colaboración y diálogo, siendo pilares fundamentales que han primado desde el momento inicial de la experiencia y que han llegado a consolidarse día tras día,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

forjando unos lazos exclusivos que los niños han saboreado. Así lo han manifestado cuando se les pregunta qué es lo que destacan de todo lo vivido y con qué se quedan de la experiencia:

P: la colaboración

M: que hemos convivido todos y bueno que nos hemos reído mucho y hemos disfrutado mucho (...) Y el esfuerzo, el esfuerzo que hemos puesto y que al final ha dado resultado

N: Yo el trabajo en equipo (Grupo E, 10-12).

Esta pequeña introducción nos permite dar paso al análisis de cada uno de los indicadores relacionados con la competencia audiovisual que a continuación se propone:

1. Producción y programación de mensajes

Una vez que el proceso de creación y producción audiovisual ha alcanzado su fase final, se ha podido comprobar que el grupo de los niños mayores han sido capaces de dialogar en términos que nos permiten validar los conocimientos técnicos adquiridos respecto a las distintas partes que integran el proceso de producción y programación de mensajes. Se les pregunto qué era lo más difícil que han vivido y la mayoría recae sobre aspectos relacionados con el montaje final:

P: la fase del ordenador. A mí. Porque no podíamos meter las voces, no podíamos hacer cosas, se nos borraba... al cambiar imágenes se nos cambiaba todo.

M: El montaje, bueno, el hecho de que a veces se nos han caído cosas del patio y esas cosas (Grupo E, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La planificación y programación del guion técnico y la temporalización de cada escena, también fue motivo de superaciones. *A: Y también decidirlo... y el guion. ¡Cuánto tiempo va a durar una cosa!* (Grupo E, 10-12).

Los niños son conscientes de que los medios presentan alternativas muy variadas que les permiten experimentar e invertir roles de emisor y receptor. Así lo han comprobado al ser receptores y emisores de una co-producción. Cuando les preguntamos si creen necesario trabajar en la producción y realización de un video como lo han hecho ellos para llegar a entender estos planteamientos y todo lo que conlleva cada una de las fases que las componen, los niños responden de una forma que permite validar que han invertido los papeles de emisor y receptor. *J: Los vemos como más fácil de hacer, porque como nosotros hemos hecho lo que han hecho ellos* (Grupo E, 10-12).

En esta fase final, reinterpretan el mensaje recibido con capacidad de análisis y razonando de manera crítica su sentido y su significado. La percepción presenta dos vías, la de un antes y la de un después según indican los niños. *P: yo lo veía como una cosa que nos ha sorprendido y ahora lo veo como un mensaje (...)* (Grupo E, 10-12).

Los creadores de mensajes, al haber tenido la oportunidad para invertir los roles de emisor y receptor, comprenden la percepción inicial que el público receptor de sus producciones pueden llegar a tener en un primer momento. Plantean que si se tornan como creadores entenderán el mensaje transmitido al igual que les sucedió a ellos tras la experiencia. *P: Sabrán, como decir... pues que valorarán*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

más el trabajo y después de verlo varias veces entenderán su mensaje (...) (Grupo E, 10-12).

Por el contrario, el grupo de control durante la sesión no muestra una capacidad de asimilación crítica y consciente de conocimientos básicos en torno a los procesos de producción y programación de mensajes en sus distintas fases. Son ellos mismos quienes proponen hacer un video similar que el realizado por los miembros del grupo de experimentación. Para ello utilizan una argumentación muy limitada y sin apenas criterio. *Sa: A mí me gustaría hacer un video sobre el agua (señalar que esta niña, todos los días me ha preguntado que cuándo haría ella un video) (...) A ver... Una cámara (con seguridad), que alguien grabe y hacemos que no hay que gastar a lo tonto el agua y eso (Grupo C, 10-12).*

Posteriormente, se les pregunta el porqué de su interés. El participante alega una respuesta que para nada se acerca a la experiencia práctica que de manera colaborativa y creativa ha realizado el grupo productor. *Sa: Porque nos divertimos en grupo, porque trabajamos, porque no discutimos, porque no nos ponemos nerviosos (Todo lo contrario a lo vivido por el otro grupo). Tenemos tiempo para hacer, una semana o dos, muchas cosas (Grupo C, 10-12).*

Los niños del grupo de control manifiestan su motivación hacia la práctica realizada por sus compañeros, añadiendo entre sus conversaciones que sintieron "envidia" al no darles esa misma oportunidad *E: A mí me hubiera gustado porque... Yo creo que a todos, porque aunque solo hubiera sido un poquirritín de nada (Con*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

seguridad y alza la voz). *Nos dio un poco de envidia al ver que ellos hacían, con los playmobils, videos* (Grupo C, 10-12).

Se deduce que el grupo experimental que ha llevado a cabo el proceso de producción audiovisual ha adquirido una serie de conocimientos que han ido madurando y ampliándose a lo largo de las distintas fases en las que han intervenido para consolidar los elementos que forman el proceso y programación de mensajes audiovisuales, así como de los profesionales que participan en ellos, dado que han tenido la oportunidad de asumir distintos roles profesionales de una forma colaborativa y sin reparto de papeles. En esta experiencia los niños han adquirido niveles de colaboración elevados que les ha favorecido para montar un proyecto en común, asimilando de forma teórica y práctica las distintas fases del proceso de producción, teniendo capacidad para nombrarlas, definir las y utilizarlas en cada sesión. Los niños creadores poseen las habilidades necesarias que hacen valorar críticamente los resultados obtenidos como consecuencia de la inversión de los roles de receptor y emisor, dado que ellos mismos han sido los protagonistas de sus propias creaciones y han analizado y comprobado las distintas funciones desde diversas ópticas experienciales.

Desde el grupo de experimentación de menor edad, se confirma que con la experiencia de creación de un video han adquirido unos conocimientos muy sencillos y acordes a sus capacidades tanto cognitivas, lingüísticas y sociales con respecto a las distintas fases que componen el proceso de producción y programación de mensajes. Cuando se les pregunta sobre aquello que les ha llamado la atención acerca de la experiencia que han realizado, son conscientes de cada fase. *A: Cuando hemos estado practicando con*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

la cámara, pues también cuando hemos hecho los dibujos de portada y nos hemos hecho las fotos ahí fuera y cuando hemos hecho los disfraces, menos las fotos (Grupo E, 7-9).

Por el contrario, desde los miembros del grupo de control no se ha encontrado ningún indicio de que haya signos de que se pueda validar este indicador en competencia audiovisual en cuanto al conocimiento de las distintas fases del proceso realizado.

En definitiva, los niños creadores al ser protagonistas de su propio proceso de producción y creación han adquirido un nivel adecuado a sus necesidades y capacidades para desenvolverse en este ámbito con naturalidad y eficacia, desde un enfoque dinámico, abierto y lúdico.

2. Conocimiento del lenguaje audiovisual

Al igual que hicimos con anterioridad para constatar los resultados de los distintos grupos de discusión en la fase pretest, el indicador que presentamos se dirige a la consecución de una actitud crítica en torno a los siguientes aspectos:

En los grupos de niños mayores, para el análisis discursivo del grupo de control hemos atendido a los siguientes aspectos de valoración del indicador:

En cuanto a la capacidad de análisis de los códigos, se ha evaluado el grado de asimilación crítica con respecto a los recursos formales que aparecen vinculados a la propia imagen tales como la iluminación, el sonido y la fase de edición. En esta fase, las ideas propuestas no difieren del análisis realizado de los discursos en la fase de pretest.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

No existen indicadores de análisis que hagan constar que este grupo haya adquirido una capacidad crítica de análisis. En el siguiente extracto de conversación observamos cuales son estas limitaciones señaladas. Los niños tienden a argumentar lo que observan en las imágenes de manera bastante simple:

A: me ha parecido que tiene mucha razón la familia hay que cuidarla y han hecho un trabajo muy bonito y se lo han tenido que currar mucho. Porque los papeles, dándose la vuelta, me ha parecido muy bien y tiene que llevar un tiempo (Grupo C, 10-12).

Se: me he quedado sin palabras, pues de lo han tenido que currar mucho porque es un trabajo muy bonito y dar la vuelta a los papeles y todo eso, es como los playmovil (Grupo C, 10-12).

Por el contrario si desviamos nuestro análisis hacia el grupo de experimentación, observamos una clara diferenciación en lo que vienen siendo estos aspectos propios del lenguaje audiovisual:

Con respecto a los códigos, este grupo analiza en profundidad los aspectos formales de acuerdo a las imágenes que han visualizado, ejemplo de ello es a través del video "La familia", en el que se acercan a unos conocimientos mínimos relacionados con la estética y la expresividad de dicho video. *P: hay algunas palabras que se salen así se mueven mucho y no se entienden (...) Pasaba demasiado rápido para que a la gente le diera tiempo leer y no me gustaba cuando giraba la palabra (Grupo E, 10-12).*

Los argumentos expuestos tienden a razonarse utilizando para ello una comparación constructiva que toma como modelo de análisis su propia creación audiovisual. *L: pero nosotros también hemos girado*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

imágenes, P: pero despacito y esto giraban muy rápido (Grupo E, 10-12).

Importante es el análisis que hacen de la presencia de los actores y de la interpretación que realizan. El video de "La reportera" es un ejemplo de ello. En él, se analiza y discute la forma de entrevistar que tienen los protagonistas que aparecen. Los niños señalan que se trata de una forma un tanto brusca o en términos utilizados por ellos mismos "agresiva" y no tan sutil como la que realizaron en la segunda parte de su video. *P: Creo que es un poco agresivo en el plan de...(...) Si, cuando dice...ile puedo preguntar! En vez de decir... Hola ¿tienes un minuto para hacerte una pregunta? Como hicimos nosotros (Grupo E, 10-12).*

Cuando se les pregunta sobre qué opinan acerca de los personajes secundarios que aparecen en el video, el grupo es capaz de argumentar con criterio propio y con otro punto de vista la actuación de los participantes:

P: Como un poco retirados, porque no sabían qué decir, a los chicos no les ha pillado por sorpresa pero a los mayores sí.

N. la del carrito ha dicho. ¡Pero qué preguntas! Cosas así.

J: Los chicos están colaborando y creo que ya lo sabían (Grupo E, 10-12).

Los niños conocen y valoran la importancia de la fase de edición para proceder con la producción y creación de un video en su fase final de montaje con el fin de dar un mayor sentido y ritmo audiovisual. *M: El suyo es más montaje, nosotros también hay montaje pero lo hemos hecho todo a mano, los columpios del recreo, lo hemos pintado (Grupo E, 10-12).*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En el mismo video de "La Reportera" también son críticos con el trabajo que de manera implícita se ha realizado en la fase de edición y montaje:

J: pues creo que se lo han currado poco.

P: Ni nada en ordenador como nosotros. Esto es todo grabado y ya está (Grupo E, 10-12).

El grupo ha analizado algunos puntos básicos vinculados a la luz, dado que es un elemento del lenguaje audiovisual que de alguna manera influye tanto positiva como negativamente en el resultado de la visualización. Los niños analizan críticamente los fallos y las dificultades que entorpecen su posterior visualización e interpretación del mensaje. *J: la luz, que reflejaba solo el papel y se veía un poco mal.* (Grupo E, 10-12). Vinculan la iluminación y los aspectos formales que aparecen en la imagen para detectar posibles errores técnicos. *N: En esas tres palabras, palabras que salen, en la del medio, en la segunda, pues hay un reflejo y no se ve bien* (Grupo E, 10-12). Son conscientes de la influencia de la iluminación. *P: La luz influye* (Grupo E, 10-12). Cuando les preguntamos sobre cómo se ha trabajado la luz en su creación, tienen claro el resultado de su trabajo, respondiendo con seguridad y mostrando preferencias en torno a su propia creación. *P: Yo creo que mucho mejor* (Grupo E, 10-12).

El sonido del video también ha sido destacado en sus intervenciones, los niños critican de manera constructiva los fallos técnicos que dificultan la audición del video de "La reportera":

J: Yo lo que creo de este video, es que se oye un poco mal

P: mucho barullo (Grupo E, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El sonido se plantea como referente para compararlo con su co-producción, dado que la segunda parte de su video consta de entrevistas directas a diversos miembros del contexto escolar en el cual se ha desarrollado la experiencia. Para solventar problemas de audio tuvieron que repetir en determinadas ocasiones las escenas grabadas en otros escenarios del centro y así lograr unos óptimos resultados en esta técnica. *P: Algunas las tuvimos que repetir, porque igual había mucho barullo.* Exponiendo el lugar y el resultado superando tras las dificultades que en un principio se ocasionaron, *J: No, pero la hicimos luego en un sitio cerrado y se escuchó mejor* (Grupo E, 10-12).

Utilizan los conocimientos adquiridos de terminología audiovisual que toma como referencia el movimiento de la cámara. *P: La cámara yo creo que no la han movido, la han dejado quieta* (Grupo E, 10-12). La iluminación es elemento que igualmente destacan:

J: Ha estado bien pero la luz no

N: Yo creo que la luz apagada era cuando algo les hacía mal (en el mensaje) (Grupo E, 10-12).

Observamos cómo en este último extracto, los niños adjudican un sentido metafórico al ritmo y a la alteración que se hace de la luz en el video, el que esté o no iluminada la escena tiene significados diversos para los niños.

Conocen y discriminan la diferencia entre ficción y no ficción, tanto en los videos "Un minuto por mis derechos" como en los propios. La manera de demostrarlo es identificando las características de los personajes y protagonistas que aparecen. *P: Pues que este video es*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

con personas reales y el nuestro fueron con ficción (...) Pues que el nuestro no es algo real que haya sucedido, sino algo que puede llegar a ocurrir y el nuestro está hecho con personajes de ficción (Grupo E, 10-12).

En cuanto a las características que forman el relato audiovisual, los niños elaboraron una primera parte del video con técnicas de animación y una segunda parte en la que transcurren variadas entrevistas a docentes y compañeros del centro escolar en torno a un tema común y libremente elegido por el grupo: el valor de la amistad. El grupo ha modificado su percepción inicial en torno a lo que observan en las entrevistas que aparecen en el video. Aclaran lo que se podría describir como una entrevista, siendo el video de "La Reportera" un ejemplo de que los niños ya no presentan la aceptación inicial que expresaron en la fase de pretest. Tras su propuesta de trabajo creativo manifiestan actitudes de confianza en sus posibilidades para criticar y valorar esta nueva postura. *J: Yo creo que va solo de entrevistas, no va de hacer comentarios ni nada (...) No son entrevistas, son una especie de entrevistas chiquititas, son preguntas, podrían haber hecho más entrevistas, es sencillo (Grupo E, 10-12).* En esta fase, los niños comparan lo visualizado en los videos con sus propias creaciones, lo que da muestras de una asimilación de ambas producciones en las que perciben semejanzas y diferencias cualitativas. *N: Ni tampoco lo han hecho con muñecos ni nada parecido como lo hicimos nosotros (Grupo E, 10-12).*

El video creado por ellos presenta una duración de aproximadamente siete minutos. Los niños valoran el tiempo de grabación dedicado a cada parte su montaje. Por un lado, en la forma de transmitir la información y en el mensaje propiamente dicho de todo el montaje realizado:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A: Si, lo hemos hecho, hemos sido nosotros los artesanos y el nuestro ha durado mucho más, el suyo un minuto.

P: Dura tres, el nuestro dura mucho más y lleva más tiempo prepararlo (Grupo E, 10-12).

Por otro lado, atendiendo a aspectos como el esfuerzo, la constancia y la dedicación plena al trabajo realizado. *P: Nos ha dado igual irnos a las dos que irnos a las tres, y nos ha dado igual quedarnos sin recreo (Grupo E, 10-12).* En este sentido, cabe señalar que los niños aprovecharon todas las sesiones de trabajo que se planificaban cada día según sus necesidades y disponibilidad, decidiendo que, aparte de reunirse en la hora del patio, una hora idónea para seguir avanzando sería a la salida del colegio, de dos a tres de la tarde.

En cuanto al grupo de los niños de 7 a 9 años, comenzando por el grupo de Control en cuanto al análisis de este indicador de conocimiento del lenguaje audiovisual, hemos extraído los siguientes aspectos destacados en los discursos ofrecidos por los participantes: Con respecto al tratamiento de los códigos, un miembro ha destacado que el video "Los animales" ha sido creado con técnicas animadas de modelaje con plastilina. *DJ: Pues hacen como que se mueven así, las cosas los animales así con plastilina (Grupo C, 7-9), con técnicas propias de papel. Y: O haciendo con papeles o recortando (Grupo C, 7-9).*

El participante que ha manifestado sus conocimientos acerca de las técnicas que utilizan materiales plásticos para crear efectos de animación, expresa que esa información la ha extraído de los medios digitales de las investigaciones personales que él mismo ha ido realizando en otros contextos. *DJ: Yo sé cómo se mueve algo y lo he*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

aprendido de Internet, vas sacando imágenes lo vas moviendo, sacas otra imagen y lo mueves y así (Grupo C, 7-9).

El video "La Familia" también ha sido motivo de análisis para los niños en cuanto a que han expresado sus preferencias audiovisuales comparando el video anterior "Los animales" y éste último. *R: lo han hecho recortando revistas y el anterior con plastilina (Grupo C, 7-9).*

No se han encontrado más discursos significativos que los reflejados anteriormente, que hagan verificar que el grupo de control haya adquirido un nivel de análisis de conocimiento del lenguaje audiovisual con carácter crítico ante lo visualizado. Se deduce que el hecho de no tener la experiencia de ser productores y creadores no les otorga dicha competencia de análisis crítico del lenguaje audiovisual.

Con el discurso del grupo experimental de 7 a 9 años se analiza este mismo indicador, así como las distintas opciones que lo componen: Con respecto a los códigos, los niños de este grupo distinguen los aspectos formales que aparecen vinculados a las imágenes que visualizan tanto de forma expresiva como de forma estética. Comparan su propia creación con los videos "Un minuto por mis derechos" conocidos, estableciendo comparaciones de diferencia o semejanza de tipo cualitativo entre las producciones. En primer lugar, en cuanto a la manera en que las imágenes tienen un sentido y un significado y, en segundo lugar, atendiendo a la calidad estética que presentan. *A: El nuestro está hecho con personas de verdad y ese está hecho con plastilina, los dos son de tristeza, el comienzo es de tristeza y luego termina todo el mundo feliz (Grupo E, 7-9).*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En este sentido, los niños comienzan a interrogarse sobre la manera en que los creadores del video "Los animales", que utiliza la plastilina como recurso para conseguir la animación de los personajes del video. *C: creo que han metido entre las piernas como un poco de hierro y luego ponen un imán abajo para que se vaya moviendo* (Grupo E, 7-9). Se trata de una buena base de análisis que les permitirá continuar sus planteamientos lógicos hasta alcanzar una reflexión que pudiera ser la acertada o por el contrario no serlo. Lo importante de este hecho es que han puesto en marcha sus mecanismos creativos para resolver problemas y conflictos.

Otro aspecto destacable es que el grupo tiene en cuenta la importancia que significa la calidad sonora del video. Los niños aclaran que los sonidos presentados en el mismo video y que dan respuesta a la interpretación de voces de cada uno de los animales, son voces de niños reales. *A: Las voces son de niños (...)* (Grupo E, 7-9).

También son capaces de establecer comparaciones entre ambos videos, el creado por ellos y el visualizado de "Los animales" en cuanto a la técnica, el formato, la escenografía, el maquillaje y los recursos utilizados, dado que en el video que ellos han creado los protagonistas son ellos mismos. Para ello, han utilizado todo tipo de recursos y materiales de origen plástico y de desecho con un fin decorativo para la escenografía de su grabación:

A (...) pero hay cosas de plastilina y lo nuestro está hecho con disfraces de bolsas de basura nos hemos maquillado y pintado y esos son personajes de plastilina y nosotros somos personajes reales (Grupo E, 7-9).

Me: y ellos también han utilizado trajes (Grupo E, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

A parte de todas estas apreciaciones en torno a los aspectos creativos, el sonido, las técnicas y los materiales utilizados, los niños destacan un pilar fundamental que potencia el quehacer diario: el trabajo en equipo. *Ma: hemos utilizado pinturas, trajes, papeles, y trabajo en equipo (Grupo E, 7-9).*

En la discusión del grupo, se les pregunta qué aspecto les ha llamado más la atención o con qué han llegado a disfrutar más a lo largo de todo el proceso de producción que han realizado. Los niños responden con aspectos que se vinculan con el arte decorativo y creativo de la fase de producción. En esta fase, los niños han manifestado su creatividad para elegir y decorar los disfraces de animales que utilizarían en la grabación final. *Ce: a mí lo que más me ha gustado, a mí es hacer los trajes y pintarnos (Grupo E, 7-9).*

Tienen asimilados los aspectos que componen la fase de edición del proceso creativo, diferenciando ambas propuestas audiovisuales, tanto en el video "Los animales" como en el que ellos mismos han creado. Asumen que en el vídeo "Los animales", los creadores han utilizado la cámara de fotos para lograr el efecto de animación mediante la plasmación de una sucesión de diversas fotografías. *Ma: creo que con la cámara, Mario: Yo sé, ponen echan una foto, ponen y echan una foto (Grupo E, 7-9).* Siendo la otra opción la de hacerlo a tiempo real que es como lo han realizado ellos. *Me: ...y forman un video, también se puede hacer como lo hemos hecho nosotros (Grupo E, 7-9).*

Los miembros de este grupo han reflexionado acerca de lo que se entiende por ficción y realidad ficciónada, tal y como se ha reflejado con anterioridad. Discriminan perfectamente que su propio trabajo está compuesto por personajes reales que son ellos mismos y que,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

por ejemplo, el video "Los animales" está compuesto por personajes de plastilina no reales, a pesar de que las voces que los dan vida son voces de niños reales. *Ma: no, porque es de plastilina, Ce: y como unos animales, pueden conducir o conducir el barco ese* (Grupo E, 7-9).

En este sentido, observamos cómo el grupo de discusión ha dialogado, discutido y reflexionado acerca de estas cuestiones de interés de lo que para ellos se entiende como real o ficción. Sus intervenciones demuestran que los planteamientos iniciales se han ido modificando a medida que surgen mayores reflexiones, de ahí que lleguen a mostrar varias dudas e inseguridades en sus conversaciones. Se ha comprobado que supone una forma de acercar a los niños a planteen un razonamiento práctico y crítico que les permita elegir las opciones válidas para resolver problemáticas diversas con diferentes grados de profundidad. A continuación se propone un extracto de sus discursos que gira en torno a estos aspectos:

Ce: esto es real, para mi es real (Se refiere al video "Poema audiovisual")

Mario: Porque es niño de verdad

Ma: también nosotros éramos niños de verdad

Ce: Un dicho, es que estoy con la pared y la espada, porque pienso que sí, no que si no, y no sé cuál es, no sé si es real o no es real, el video (Grupo E, 7-9).

Con respecto al análisis de la estructura narrativa del relato audiovisual, el grupo analiza y valora a los personajes que aparecen, así como las acciones y roles que cada uno desempeña. El video denominado "Poema audiovisual" es un ejemplo de ello. Los niños critican las acciones que los protagonistas realizan, de ahí que

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

valoren al personaje de forma positiva o negativamente según vayan aconteciendo los hechos. *Ce: pues que está... mal hecho lo que hacen los otros niños, no puedo estudiar porque le quitan los libros y cuando quiere comer le viene un niño o alguien y se lo come y le dejan vacío* (Grupo E, 7-9).

Los participantes tienden a decantarse por la propia creación audiovisual, dado que la estructura narrativa presenta un final que califican como "feliz". Se trata de un final en el que todos los animales se hacen amigos. Por el contrario, en el video "Los animales" los niños, al analizar la estructura narrativa del relato, perciben que el desenlace de la historia no se corresponde con la idea que ellos tienen estructurada en sus esquemas mentales acerca del valor de la amistad, siendo tema central de su propuesta creativa. Los niños manifiestan sin duda alguna su preferencia entre ambas creaciones, al ser un planteamiento propio:

Ma: nos quedamos con el nuestro, porque el nuestro nos hacemos amigos y en este no.

Ce: en el nuestro no es tan como ese de ahí, al final todos se hacen amigos y en este no, en este... parece como si no hubiera final. (Grupo E, 7-9).

El grupo ha logrado valorar las imágenes de manera acorde con un lenguaje audiovisual más técnico y elaborado, fruto de los conocimientos adquiridos en los tutoriales iniciales y anteriores a la fase de producción que se les presentó como una opción incluida en la experiencia. Los tutoriales han tenido como fin un acercamiento y una familiarización inicial en el uso y manejo de los recursos disponibles. Estas primeras sesiones permitieron que los niños

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

lograran desenvolverse de manera autónoma y responsable, siempre aprovechando su elevada motivación y disposición.

El lenguaje audiovisual que han utilizado para analizar las escenas que aparecen en los videos en tanto que se refiere al sentido de los planos, movimiento de la cámara y las comparaciones establecidas con su propia creación, es signo del nivel de asimilación de aspectos técnicos y prácticos propios que definen al lenguaje audiovisual. *Ce: Yo creo que lo han usado con los planos esos de la cámara, porque en uno se ve tal paisaje, en otro solo la cara. Me: claro en unos el plano general (Grupo E, 7-9).* Los niños son capaces de comparar igualmente el tipo de planos y el punto de vista que han utilizado personalmente. *Ma: nosotros que se nos vea todo el cuerpo solo (Grupo E, 7-9).*

Del análisis realizado, se deduce que los grupos experimentales de creadores y productores presentan un conocimiento más cualificado de los aspectos prácticos y teóricos que integran el lenguaje audiovisual. Tanto el grupo de 7 a 9 años, como el de 10 a 12, han analizado las características que hacen referencia a los recursos formales, la iluminación, el sonido, la edición, el montaje, el relato narrativo y el casting, siempre estableciendo comparaciones de similitud o de diferencia cualitativa de manera crítica de los videos "Un minuto por mis derechos" y de sus propias creaciones. Como era previsible, hay que señalar que entre los grupos de control no se presentan variaciones que permitan validar la asimilación crítica de este indicador de lenguaje audiovisual frente a los resultados analizados de los discursos propios de la fase inicial de pretest.

Dentro de los grupos experimentales, en ambos segmentos de edad, cabe destacar que a pesar de coincidir en algunos aspectos relacionados con el nivel de conocimientos adquiridos en este

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

indicador, existen diferencias de acuerdo a la edad de cada grupo. Así, los niños de menor edad presentan un lenguaje más coloquial y con un grado mayor de sencillez. No distinguen lo que puede ser real de lo que puede ser ficción, pero a pesar de ello sí que muestran iniciativas para dialogar y reflexionar sobre estos aspectos, lo que favorece que los niños vayan modificando y avanzando en sus conocimientos, observándose diferencias respecto al inicio de las sesiones. Por otro lado, han destacado que la fase que más les ha gustado ha sido la fase creativa. Esta fase se relaciona con el arte escénico, plástico y decorativo. Por el contrario, los niños del grupo de mayores se centran más en las fases que componen todo el proceso de producción dando mayor importancia a la fase de edición y montaje audiovisual como forma que posibilita que la grabación adquiera un mayor sentido y ritmo global. Ambos grupos valoran de manera muy positiva el trabajo en equipo y la colaboración mantenida entre todos los miembros como forma de búsqueda de alternativas que les permitan solucionar problemas y conflictos reales.

3. Habilidad para el manejo tecnológico

Desde el grupo de los niños de mayor edad y comenzando con el grupo de Control la única manifestación en cuanto a la posible valoración de este indicador dentro del discurso analizado guarda relación con un extracto en el que un miembro propone participar en la creación de un video (ha de recordarse que todos los días de manera reiterada así lo ha manifestado tras saber que sus compañeros del grupo de experimentación estaban trabajando en su experiencia audiovisual) a través del uso de la cámara. En su discurso, expone qué tipo de uso de la cámara se puede dar. *Sa: A*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mí me gustaría hacer un video sobre el agua. A ver... Una cámara (con seguridad), que alguien grabe y hacemos que no hay que gastar a lo tonto el agua y eso (Grupo C, 10-12).

A parte del extracto señalado no hay entre sus discursos más alternativas que nos permitan delimitar que los niños poseen un nivel de conocimiento básico de uso correcto y responsable de los recursos y equipos tecnológicos que se encuentran a su alcance.

Desde el grupo experimental han sido capaces de detectar y ser conscientes de los fallos que han tenido, manifestando actitudes críticas ante sus propias creaciones. *A mí me ha gustado mucho, aunque hemos tenido unos poquitos fallos (Grupo E, 10-12).*

Han expresado sus impresiones acerca del uso y manejo de programas de edición y modificación de sonido e imágenes, así como de aquellos imprevistos que hicieron que el proceso de producción estuviera marcado por alguna dificultad:

P: la fase del ordenador. A mí. Porque no podíamos meter las voces, no podíamos hacer cosas, se nos borraba... al cambiar imágenes se nos cambiaba todo.

M: El montaje, bueno, el hecho de que a veces se nos han caído cosas del patio y esas cosas (Grupo E, 10-12).

Son críticos con los videos visualizados y con el uso y manejo de los medios tecnológicos en la producción de sus creaciones. El grupo expone una clara preferencia por su realización. *P: lo han manejado, pero yo creo que se han ido a lo más sencillo y nosotros nos hemos complicado algo más, al hacer fotos... ellos han hecho algo más sencillo (Grupo E, 10-12).*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

En cuanto al uso y movimiento de la cámara son conscientes de la variedad de registros que con ella se pueden llevar a cabo. Analizan el movimiento de cámara de algunas de las secuencias del vídeo "Poema audiovisual". *P: La cámara yo creo que no la han movido, la han dejado quieta* (Grupo E, 10-12).

De los resultados obtenidos en los dos grupos de niños mayores relativos a este indicador, deducimos que sólo los creadores audiovisuales han alcanzado un nivel de análisis superior y una capacidad crítica que les permite valorar tanto los videos observados de "Un minuto por mis derechos", como sus propias producciones. Así es como el grupo ha conseguido una habilidad suficiente para establecer comparaciones entre ambas producciones, mostrando un buen nivel de conocimiento técnico de uso y manejo de los recursos y medios audiovisuales y digitales de manera correcta y responsable.

Desde el grupo de los niños de menor edad, atendiendo en primer lugar al discurso de los miembros del grupo de control se extrae un extracto de conversación en el que un participante aprecia que el video "Los animales" tiene algún que otro efecto especial dirigido hacia los animales realizados con plastilina, planteando que dispone de estos conocimientos por fuentes consultadas a través de la Red. *DR: El video tiene como efectos especiales, una cosa que tiene para que haga ruido de animales. Yo sé cómo se mueve algo y lo he aprendido de Internet.* Además, el niño conoce la aplicación que permite crear y escuchar mensajes originales eligiendo el idioma y las voces. *DJ: Video loquendo.* Otro participante en el grupo le pregunta si utiliza lo que comenta, el niño responde que nunca lo ha utilizado *DR: ¿Y lo utilizas eso?, DJ: No, nunca lo he hecho eso* (Grupo C, 7-9).

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

En el grupo experimental existen referencias no sólo del conocimiento tecnológico que presentan los niños sino también al uso y manejo responsable de los medios. A través de esta experiencia han tenido la oportunidad de valorar y profundizar aún más en estos aspectos. Un niño expone como su nivel de conocimientos asimilados alcanza niveles tanto teóricos como prácticos, desde un acercamiento a la utilización de equipos audiovisuales. *A: Me ha gustado porque me gusta mucho la cámara y me ha gustado mucho grabar de mayor quiero ser como fotógrafa* (Grupo E, 7-9), como de aplicaciones digitales. *A: He aprendido a manejarlo y otras aplicaciones y la aplicación que hemos aprendido no sabía pero el ordenador manejarlo si desde los tres años* (Grupo E, 7-9).

Los resultados obtenidos reflejan que, tanto los grupos de control como experimental de distintas edades conocen el uso que se puede dar a los medios tecnológicos y digitales. La diferencia versa en que el grupo experimental lo pone de manifiesto a través de la vivencia directa que ha llevado a cabo con los mismos. Los niños de este grupo han comprobado de manera práctica y directa las características de una cámara de video y de fotografía y, ante todo, han valorado su utilidad, de ahí que en sus conversaciones expresan el grado no sólo de asimilación de conocimientos y actitudes críticas, sino también sus emociones. Se observa de manera explícita el grado de satisfacción que esta experiencia ha producido en los niños como los protagonistas de su proceso de aprendizaje.

En los grupos experimental y de control de ambos segmentos de edad existen notables diferencias. Los niños mayores se han centrado en mayor medida en los aspectos relacionados con la fase de edición y

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

montaje audiovisual. El trabajo con el ordenador, sus aplicaciones, la búsqueda de sonidos, la grabación de voces ha sido fuente de motivación para ellos. Los niños más pequeños también dan muestras de su interés en este sentido desde una óptica mucho más simple, dadas las características de su pensamiento. Solo con observar las creaciones audiovisuales de cada grupo, se perciben diferencias singulares. El montaje para los mayores ha sido la fase que ha dado sentido a su trabajo, una multitud de grabaciones, escenas, audios e imágenes convergen en el video. El montaje final les sirvió para organizar y dar un sentido rítmico.

Sin embargo, el grupo de los niños de menor edad focaliza su aprendizaje en el proceso de producción y no tanto en la fase final del montaje. Su producción a tiempo real marca la diferencia. De tres grabaciones realizadas, eligieron algunas partes de cada una, atendiendo a los apartados de los que se compone una narración: presentación, nudo y desenlace. En función de esta estructura clásica, montaron el video final como propuesta definitiva. Fue una forma de que los niños secuenciaran cada parte creada y demostraran una actitud crítica frente a lo que habían realizado, con el fin de obtener mejores resultados.

4. Capacidad crítica de los mensajes que contienen valores e ideología

En el grupo de control de los niños más mayores hemos encontrado datos significativos de un miembro que expresa su interés hacia los personajes que aparecen en los videos y de su actitud frente a las acciones que realiza. El miembro propone que el actor podría manifestar más directamente al público a quien se dirige su mensaje el valor que el agua tiene para la sociedad. *A: Espérate que piense (risas). A mí me hubiera gustado que poner solo imágenes de los del agua y todo eso, pues que saliera el niño hablando de que hay que respetar el agua, que hay que cuidarlo (Grupo C, 10-12).*

En cuanto al tema vinculado con la familia que se hace patente desde el video que recibe el mismo nombre que su tema, se ha observado que los niños expresan lo que significa y el valor que representa para ellos. No se produce ninguna variación de lo ya manifestado en la etapa de pretest. *Sa: no hay que estar nunca separados de la familia, porque unas discusiones no nos tienen que hacer separarnos de ellos, no son ningún ladrón ni nada, son nuestra familia (Grupo C, 10-12,).*

Desde el grupo experimental, los miembros discuten acerca de los valores y contravalores que aparecen en el video "Poema audiovisual" en cuanto a los derechos humanos y la necesidad de ser respetados por el conjunto de la sociedad. *P: Expresa los derechos de cada uno (...) Yo creo que el video, está hecho... icómo decirlo!, no me sale la palabra está inspirado en los derechos humanos y yo creo que tienen que tenerlos los derechos la niña o el niño (...). Tenemos que dejar a*

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

los demás que hagan sus derechos y que de la misma manera a nosotros nos dejen (Grupo E, 10-12).

Hasta el momento no hay nada que nos haga diferenciar su discurso actual en cuanto al análisis de valores y contravalores que aparecen en las imágenes con respecto al grupo de control en sus distintas fases pretest y de postest.

Ahora bien, hay un momento determinante de la discusión entre los miembros que permite validar en tanto que inicialmente asumían un rol de receptores que interpretaban las imágenes de los videos y sus posturas han avanzado hacia un estadio superior en escala de niveles de actividad⁵⁰¹. Ahora son capaces de invertir roles y de situarse desde el punto de mira del emisor, de ahí que valoren el porqué del sentido del mensaje transmitido:

J: porque yo creo que los que han hecho ese video les importan el tema de la familia

P: han trabajado un poco sencillo pero es el que mejor expresa lo que quiere (Grupo E, 10-12).

Por otro lado, han detectado estereotipos definidos por sus rasgos interculturales que son propios del lenguaje y de sus formas de expresión, de ahí la dificultad de comprensión de los mensajes mostrada por el grupo. *J: También el tema de que como son argentinos hay palabras que no se entienden* (Grupo E, 10-12).

Los niños plantean posturas críticas ante los mensajes que reciben, analizan y valoran en mayor profundidad el significado de los mismos. Ahora que ellos han sido capaces de producir mensajes

⁵⁰¹ recordar Escala de interacción del Capítulo 2 de la presente tesis de investigación

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

sencillos y acordes a su nivel sobre el valor de la amistad, valor significativo y totalmente centrado en su propia realidad, se sienten más alerta ante los mensajes que reciben del exterior. *P: yo valoro lo que dice el video, más que antes. Y si hay más video que descubramos, pues ya sabremos decir qué es y no nos pillaré por sorpresa* (Grupo E, 10-12).

Pasamos a analizar el grupo de control de los niños de 7 a 9 años. De los dos videos que nuevamente se han presentado, el de "La Familia" y "Los animales", como se planteaba en las hipótesis de partida, no se aprecian cambios debido a no realizar la experiencia de creación de vídeos. De esta forma, como era previsible no se han encontrado variaciones o cambios en cuanto al nivel de comprensión del mensaje transmitido con respecto al nivel adquirido en la fase inicial de pretest. Aspecto a destacar para validar el nivel de competencias y habilidades adquiridas por el grupo experimental fruto de la experiencia en la que han sido protagonistas.

En el segundo video, les queda muy claro que el sentido del mensaje se vincula hacia valores que tratan de la libertad y el respeto al medio ambiente:

Y: No les gustaba estar ahí, querían estar libres no allí en jaulas, porque los señores solo querían ganar dinero

DJ: Yo pienso que hay que dejar a los animales libres y que estén en su hábitat (Grupo C, 7-9).

En el video de "La familia", los niños interpretan el mensaje pero sin apenas mostrar una actitud crítica ante el mismo. El grupo expresa lo que están observando en las imágenes así como los textos que las acompañan. *R: pues que la crisis, pues que puede ser crisis de*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

familia o familia en crisis y luego sale que cuides a toda la familia porque va a durar toda la vida (Grupo C, 7-9).

Finalmente, acaban detectando que los dos videos pretenden transmitir una enseñanza moral o tal y como ellos definen "una moraleja". Percibimos que son conscientes de que los videos nos acercan a la comunidad y al conjunto de seres que la integran. *R: los dos porque tienen moraleja, los animales aunque te quieras quedar un pájaro él no quiere porque quiere estar con su familia y el otro porque como de la crisis, nos enseña que es la crisis, que hay que hacer...* (Grupo C, 7-9).

En el grupo experimental, además de detectar los valores y contravalores que aparecen en los videos, los participantes son capaces de ponerse en el lugar de los protagonistas de la narración audiovisual, teniendo en cuenta que en su propia creación los personajes vienen a ser los animales salvajes que viven en libertad. De esta manera, se percibe que sus discursos reflejan una cierta empatía con los mismos personajes, puesto que el rol que adoptaron los niños en su creación fue similar. *Ma: Además si fuéramos animales no nos gustaría estar en las jaulas* (Grupo E, 7-9).

Por un lado, los niños asumen que el trabajo en equipo es un aspecto destacable, entendiéndolo como un valor de suma importancia que aparece en el video de "Los animales". Por otro lado, detectan el contravalor que hace referencia al maltrato animal y sus posibles y negativas consecuencias. *C: trabajo en equipo y ayuda en equipo, nos demuestra que también no hay que maltratar a los animales aunque sean seres vivos que sienten* (Grupo E, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Otro aspecto reseñable es la comparación que constantemente hacen con su propia creación audiovisual, demostrando una gran capacidad de análisis del valor de la amistad que existe entre los animales de la selva.. Los niños muestran una gran seguridad en sí mismos y en sus capacidades para criticar los aspectos negativos que aparecen en el video "Los animales", *Ma: Una cosa que está... como nuestro video que no le dejan hacer nada y ninguno quería ser su amigo* (Grupo E, 7-9).

Por otro lado, el grupo valora las actitudes de los personajes de los videos según sus acciones y roles que representan en tanto que hacen el bien o el mal. Ello demuestra que los niños de esta edad valoran aún de manera global, arbitraria y poco precisa las acciones y actos, tanto individuales como sociales, que se realizan en la propia comunidad:

N: Y no le dejan hablar, pero en nuestro video si

M: Pues que no le dejan hacer nada y está mal (Grupo E, 7-9).

Como valoración general, consideramos que entre los grupos de control y experimental de niños de mayor edad existen claras diferencias en este indicador. En el grupo de control, no existen diferencias en la reinterpretación de los mensajes entre esta fase posttest y la ya realizada en el pretest. Sin embargo, en el grupo de experimentación sí que han detectado estereotipos, analizado los valores y contravalores de forma que les ha servido para establecer comparaciones con sus propias creaciones y, por último, han tenido la oportunidad de expresar con libertad y autoría sus decisiones, tanto personales como grupales. Ejemplo de ello es la elección del valor de la amistad y la no discriminación para realizar su producción, como muestra de su interés para llevar a cabo la experiencia realizada.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Entre los grupos de menor edad, sucede lo mismo entre ambas categorías. Desde el grupo de control, no existen cambios destacables con respecto a la fase pretest. Rasgo característico a tener en cuenta es que limitan su pensamiento al del otro o tienden a describir de forma superficial aquello observan.

Por el contrario, desde el grupo experimental, observamos una postura más crítica en este sentido. Este grupo es capaz de manifestar actitudes con ciertos niveles que quedan definidos por una actitud empática hacia los personajes que aparecen en el video. Critican los actos y las acciones que se desvían de la norma común y convencional establecida por la sociedad. Para ello, van analizando los contravalores. Por último y teniendo en cuenta las características de su pensamiento evolutivo, los miembros valoran las actitudes, comportamientos y acciones según queden delimitadas por el acto en clave positiva o negativa. Este hecho demuestra que la percepción que tienen a esta edad acerca del mundo aún es descrita en términos globales y generales, de ahí que una persona será considerada buena o mala, dependiendo de las acciones correctas e incorrectas que ejecute. El desarrollo moral a estas edades es aún individualista. Sin embargo, vemos que los niños más mayores ya comienzan a percibir aquellas acciones que son buenas o justas para la supervivencia del grupo, dejando de lado el individualismo propio de la etapa anterior.

5. Destreza para observar aspectos estéticos

El grupo de control de los niños de 9 a 12 años manifestó un gran interés por la realización de un video, pero sus ideas y propuestas no se definen como originales y novedosas. En el discurso de un participante, sugiere hacer una copia de las aportaciones del otro grupo creador: *Sa: ¿Y ya no lo podemos hacer y nos copiamos del*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

otro grupo? Es que (...) Es que también, nosotros vimos videos y ya está (...) Podemos hacer cosas del río, del agua, de la familia y eso, con plastilina y mucha imaginación (Grupo C, 10-12). No existe ninguna aclaración en sus discursos que haga referencia a la ejecución de un análisis tanto de los aspectos formales como de la originalidad del proyecto. Tampoco han señalado ningún tipo de vinculación hacia otro tipo de manifestaciones con carácter artístico.

Por otro lado, en el grupo experimental se analiza la temática del video que han visualizado y siempre lo comparan con su propia creación final. *J: Creo que la diferencia es que ese trata de la familia y el nuestro de la amistad (Grupo E, 10-12).* El grupo es consciente del trabajo realizado por los productores de los videos. *N: La verdad, los dos están trabajado en equipo y ese es un poquito mejor que el nuestro. Aunque ha salido muy bien (Grupo E, 10-12).* El grupo de discusión conoce y compara las técnicas utilizadas entre ambas producciones. *J: Si, porque yo creo que está hecho como lo hemos hecho nosotros, con eso, con... técnicas de animación, sí.* Y, en último lugar, valoran el trabajo conseguido. *M: (...) y mi opinión es que me gusta más el nuestro, no solo como ha quedado, sino por el esfuerzo (Grupo E, 10-12).*

Son capaces de recordar otras manifestaciones audiovisuales y establecer comparaciones con su creación. En la fase de producción que realizaron compararon su grabación, las técnicas y los recursos empleados con el filme denominado "La Lego película" (2014)⁵⁰². *P: Si piensas que ha sido difícil, fíjate como será una película de hora... y*

⁵⁰² Véase tráiler oficial de "La lego película" (2014) en: <http://www.youtube.com/watch?v=uTose148axo>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

pico (Grupo E, 10-12). En el discurso, muestran algunas experiencias muy sencillas con el uso de la cámara que comparan con la realizada:

A: Yo he hecho pelis, pero no como esta

P: Yo he hecho fotos a mis muñecas, hacer fotos con ellas, pero no hacer esto (Grupo E, 10-12).

Los niños muestran su interés por el trabajo realizado, valorando el esfuerzo, la originalidad y la creatividad en cuanto a las creaciones plásticas que sirvieron como base de decoración en cada una de las escenas en las que se dividía el video. *M: El suyo es más montaje, nosotros también hay montaje pero lo hemos hecho todo a mano, los columpios del recreo, lo hemos pintado* (Grupo E, 10-12).

El grupo analiza algunos aspectos que son favorables a que una buena producción audiovisual se ajuste a unos criterios mínimos de calidad estética. Atendiendo a aspectos como iluminación. *J: La luz, pues hay veces que hay mucha y otras que no hay nada* (Grupo E, 10-12, pp29) y el sonido. *J: Yo lo que creo de este video, es que se oye un poco mal* (Grupo E, 10-12). Otro aspecto importante es que expresaron propuestas y alternativas a esas dificultades añadidas y que llevaron a la práctica de su propuesta para solventar esos fallos técnicos:

P: Algunas las tuvimos que repetir, porque igual había mucho barullo

J: No, pero la hicimos luego en un sitio cerrado y se escuchó mejor (Grupo E, 10-12).

Perciben las características que definen y componen los distintos movimientos de la cámara así como sus posibles resultados. *P: La cámara yo creo que no la han movido, la han dejado quieta* (Grupo E, 10-12).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los aspectos formales son también tratados, en cuanto a la forma en que transmiten el mensaje y al modo en cómo se hace visible dicha acción. Señalan las acciones que pueden llegar a ser motivo de dificultades y reflexionan hasta el punto de proponer ideas sobre el modo en que es realizado:

N: No me parece fácil una cosa, el movimiento de la boca al grabarlo
P: Cuando dice... no sé hablar bien y ha hecho (gesticula con la boca a cámara lenta). Creo que habrá hecho fotos y las han unido todas
(Grupo E, 10-12).

Disponen de unos criterios mínimos de calidad estética, que les permite validar si una producción se acerca a esos mínimos establecidos, siendo conscientes de las dificultades que pueden existir a la hora de interpretar y entender el mensaje transmitido. *P: hay algunas palabras que se salen así, se mueven mucho y no se entienden (...) Pasaba demasiado rápido para que a la gente le diera tiempo leer y no me gustaba cuando giraba la palabra* (Grupo E, 10-12).

De acuerdo a todo lo expuesto, cabe destacar que los razonamientos a los que se dirigen tienen una base constructiva y tienen una buena capacidad de análisis para establecer las comparaciones necesarias con su propia creación audiovisual. *L: pero nosotros también hemos girado imágenes, P: pero despacito y estos giraban muy rápido* (Grupo E, 10-12).

Desde el grupo de control de los niños entre 7 y 9 años, sólo se ha encontrado un extracto de conversación en el que un miembro alude a las técnicas utilizadas en el video "Los animales" y en el de "La

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

familia". *DJ: a mí me gusta de las dos formas, porque tienes que sacar fotos, moviéndolas, porque enseñan muchas cosas, el primero de la libertad de los animales y el segundo de la crisis familiar* (Grupo de control, 7-9). En general, los niños se centran en mayor medida en la enseñanza moral y con carácter explícito del video, más que en la forma en cómo lo pretenden transmitir.

En el grupo experimental, los participantes atienden, en general, a los aspectos formales, de ahí que perciban el mensaje y también la forma en cómo se transmite ese mensaje. *A: Veo la amistad, equipo en ayuda, los animales están hechos de plastilina* (Grupo E, 7-9).

Los niños de este grupo establecen comparaciones con sus creaciones en aspectos vinculados al sonido, las técnicas, la escenografía y las decoraciones. *A: Las voces son de niños, pero hay cosas de plastilina y lo nuestro está hecho con disfraces de bolsas de basura, nos hemos maquillado y pintado y esos son personajes de plastilina y nosotros somos personajes reales* (Grupo E, 7-9).

La temporalidad también ha sido un elemento a destacar por parte del grupo. *Ma: Yo pensé que iba a ser corto pero al final fue largo, pero (...) Yo pensaba que iba a ser un video largo y resultó que fue lo mejor e iba a ser de largo* (Grupo E, 7-9, pp15).

Son capaces de comparar con experiencias audiovisuales de carácter personal, que han llevado a cabo en otros contextos de referencia, siendo conscientes en la comparativa. *Mario: es que lo hice un día, fue un loro, eché una foto, luego subía un gato y eché una foto y luego ya ponías el video y salía* (Grupo E, 7-9).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Asumen sus preferencias y lógicamente tienden a decantarse por su creación, manifestando una mayor sensibilidad temática y estética. *Ma: nos quedamos con el nuestro, porque el nuestro nos hacemos amigos y en este no* (Grupo E, 7-9).

Para los niños, el tema de la amistad supone un valor altamente significativo en sus vidas. El que ellos perciban y analicen que en el video "Los animales" no se haga tan visible como lo hacen ellos en su propia creación, no es aceptado, expresando su disconformidad ante este hecho. Para los niños de esta edad, el desenlace final del relato adquiere un peso importante para la aceptación de grupo. Los niños esperan y desean un desenlace acorde a sus ideas, en definitiva un final feliz. *Ce: en el nuestro no es también como ese de ahí, al final todos se hacen amigos y en este no, en este... parece como si no hubiera final* (Grupo E, 7-9).

A modo de síntesis, en el grupo de niños mayores queda constatado cómo el grupo de control no ha alcanzado una capacidad de análisis que les permita valorar de forma crítica el sentido estético de lo que visualizan. Tampoco en esta dimensión existen variaciones en esta fase de postest respecto a la fase introductoria de pretest.

Sin embargo, en los miembros del grupo experimental se observa como la creatividad y la originalidad se torna como base de sus aprendizajes y conocimientos adquiridos a través de esta experiencia. Han adquirido toques de sensibilidad estética, comparan tanto lo visualizado como lo propiamente creado, con otras producciones y manifestaciones artísticas, valoran y analizan los trabajos audiovisuales de acuerdo a unos criterios y normas comúnmente establecidas para tal efecto de análisis. La capacidad que demuestran para adecuar su nivel de exigencia a la hora de valorar una

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

producción ha cambiado, de ahí que justifiquen sus posturas y razonamientos con actitudes críticas, lo que les permite la adquisición de nuevas ideas y la consolidación de las suyas propias.

Con los niños de menor edad, sucede la misma tendencia que en los grupos de los más mayores, en ambas categorías de grupos. Por un lado, el grupo de control no muestra ninguna variación en cuanto a la anterior fase pretest, contrario a lo que ocurre en el grupo experimental. En éste último, los juicios y valoraciones que anteriormente eran basadas en meras apreciaciones descriptivas han sido modificados, de tal manera que los niños han alcanzado niveles de razonamiento superior pero siempre acordes a su nivel madurativo que giran en torno a unos criterios estéticos muy sencillos. Son capaces de establecer comparaciones justificadas con otras manifestaciones, expresando abiertamente sus preferencias audiovisuales en tanto que se ajustan al sentido que ellos le adjudican al valor de la amistad. En último lugar, los niños creadores son capaces de atender de forma analítica a aspectos formales tales como el sonido y la estructuración tanto espacial como temporal.

La diferencia entre ambos grupos de experimentación radica en que el grupo de niños mayores posee un nivel mayor de percepción crítica y de análisis hacia los aspectos formales, tanto de los videos visualizados como de sus propias creaciones. Sin embargo, los de menor edad se centran más en la finalidad temática y el desenlace de la narración, en tanto que se parte del sentido de lo que el mensaje les pretende transmitir y la sensibilidad temática que los protagonistas demuestran en sus acciones y roles que desempeñan.

6. Referencia a su perspectiva, por un lado como receptores y, por otro, como creadores de mensajes

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

El grupo de control de los niños mayores muestra su interés y motivación por la creación de un video al igual que lo hicieron sus otros compañeros. El siguiente extracto refleja no sólo este interés, sino el porqué de ello. Las explicaciones que dan nos acercan a la percepción que el grupo de control tiene con respecto a esta experiencia de creación y que lógicamente no se relaciona con la percepción real que el grupo creador expone en sus conversaciones. *Se: A mí me gustaría hacer uno de esos, tienen mucho morro (...) Porque nos divertimos en grupo, porque trabajamos, porque no discutimos, porque no nos ponemos nerviosos. Tenemos tiempo para hacer, una semana o dos, muchas cosas (Grupo C, 10-12).*

Cabe destacar que el grupo habla en términos de exhibición de las creaciones a pesar de no haber realizado la experiencia. Dan muestras de que tienen muy claro que sus ideas son importantes y que les interesaría haber tenido la oportunidad de expresar sus manifestaciones al resto de la comunidad. En el siguiente extracto, se comprueba que los niños quieren expresar sus ideas y ser escuchados. *A: Pues en vez de hacerlo con los Playmobils, pues hacerlo nosotros mismos el video para enseñárselo así a todo el colegio (...) Para expresarles a los demás lo que hemos visto y lo que queremos hacer (Grupo C, 10-12).* Así es cómo el grupo tiene un gran interés por ver los resultados finales de lo que sus compañeros creadores han realizado en la experiencia. *A: Me gustaría ver cómo les ha quedado, como han puesto las voces y todo (Grupo C, 10-12).*

El grupo experimental de niños mayores muestra cuál es su percepción desde el punto de vista de la labor del EMIREC audiovisual, en tanto que se han tornado productores de mensajes. En sus conversaciones, reflejan que en determinadas ocasiones

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

suelen pasar desapercibidos al no darles el protagonismo y la responsabilidad que merecen. Es impresionante cómo los niños muestran no sólo sus conocimientos técnicos adquiridos que anteriormente no tenían asimilados. *N: Yo al principio pues no sabía de ordenador y ahora...* (Grupo E, 10-12), sino también un cúmulo de emociones y sentimientos que les distinguen unos de otros y les definen individualmente como personas con capacidad e interés de aprendizaje y superación. Hay discursos que reflejan cómo los niños han tenido la oportunidad para superar miedos, vergüenzas y temores:

M: Yo pienso que algunos como Juan Carlos, hemos superado algunos miedos, porque Juan Carlos tenía vergüenza al salir en la cámara

J: Y yo también con mucha vergüenza, porque en el momento que me dijeron que había que hacer algo en la cámara (Grupo E, 10-12).

Se les pregunta acerca de la opinión que tienen de la experiencia vivida desde el momento en que visualizaron por primera vez los videos en la fase pretest hasta el momento de la fase final postest. Invertir los roles de emisor y receptor ha permitido que los niños se sitúen en una dinámica de aprendizaje en la que ellos van marcando su propio camino. Ahora valoran la experiencia como algo más accesible a cómo antes lo percibían. *J: Lo vemos como más fácil de hacer, porque como nosotros hemos hecho lo que han hecho ellos...* (Grupo E, 10-12).

Son conscientes de que el hecho de haber visualizado, interpretado y posteriormente haber creado les ha dado la oportunidad de adquirir una capacidad de análisis mayor para descubrir de forma más precisa el sentido de todo lo que han aprendido. *P: A mí al principio no me*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

trasmítan nada, pero ahora me trasmiten un mensaje (Grupo E, 10-12).

El grupo adopta una postura activa en tanto que los integrantes aclaran que es necesario realizar un video y trabajar como lo han hecho ellos para que la audiencia entienda todo lo que lleva implícito su realización. *P: Sabrán, como decir... pues que valorarán más el trabajo y después de verlo varias veces entenderán su mensaje, porque yo la primera vez me sorprendió y ahora lo entiendo* (Grupo E, 10-12).

Desde el punto de vista de la labor del emisor audiovisual y en términos de exhibición en tanto que se han puesto en marcha todos los mecanismos necesarios para hacer llegar su creación a otros agentes integrantes del centro educativo, se decidió entre los miembros dar respuesta a cuestiones de esta índole, cómo, cuándo, dónde, a quiénes y con qué fin. Los niños se detuvieron en los toques creativos que definen la mecánica y la propuesta de trabajo para elaborar y decorar el centro escolar con carteles informativos para la comunidad educativa. Transformaron el aula digital en una sala de cine en la que ellos mismos se apropiaron de los roles profesionales que en ese contexto específico participan (taquillero, acomodador, presentador) e hicieron uso práctico de la pizarra digital como pantalla de cine, tomando como público a los docentes del centro, siendo algunos de los mismos participantes de algunas secuencias del video creado. Con esta nueva experiencia, se vuelve a comprobar el elevado interés en todo el proceso por parte de los niños. Una vez proyectada su obra, nos acercamos nuevamente y desde una óptica distinta, a la labor que los escolares han realizado. Sus conversaciones son el reflejo de las emociones vividas y los distintos estados de ánimo que han presentado:

P: pues estamos nerviosos

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

N: pues alegría.

Han explicado al público qué es lo que han extraído de la experiencia realizada y cómo ha sido toda su labor de trabajo. *M: Pues un poco complicada al principio pero luego lo fuimos cogiendo y ya fue fácil.* Para el grupo, ahora todo tiene un sentido y un significado desde la óptica del EMIREC creador. *J: Y videos que al principio vimos pues que creíamos difícil y ahora lo vemos más fácil* (Grupo E, 10-12).

Desde el grupo de control de los niños entre 7 y 9 años, observamos que manifiestan un interés por la realización de un video y de la misma forma que ocurría con el grupo de control de los niños de mayor edad hablan en términos de exhibición con el fin de hacer llegar sus ideas a los demás. *R: Sí, porque así también podemos enseñar lo que hacemos para que lo puedan ver otros niños y cómo enseñarles algo* (Grupo C, 7-9). Valoran el que otros niños puedan aprender de lo que ellos han aprendido. *Z: Otros niños que son egoístas para que aprendan a qué hay que ayudarse, no pegar, ser felices...* (Grupo C, 7-9). El siguiente extracto refleja aspectos que para ellos son importantes y que estarían dispuestos a expresar al resto. *R: Pues cómo somos, como hay cosas que pueden cambiar, por ejemplo si hay un niño que no sabe lo que es la amistad, pues en un video podríamos enseñarle que es la amistad y los que no lo saben pues que lo aprendan y así ser mejores* (Grupo C, 7-9).

El grupo experimental presenta una gran motivación por realizar la experiencia partiendo de unos medios y unos recursos disponibles. *M: nos pones las cosas necesarias y lo practicamos* (grupo E, 7-9).

Los miembros integrantes deciden que su grupo se llamará "Entre todos", puesto que en un principio se les comunica que el nombre del equipo es el grupo E. *L: Nosotros somos el equipo E y vamos a hacer*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

un taller de video, trabajaremos todos juntos un periodo de tiempo y vamos a hacer un video (grupo E, 7-9).

Exponen cual ha sido su aprendizaje a lo largo de todo el proceso.

Ma: Pues que debemos ser amigos y no nos tenemos que pelear, pues hay que escuchar a los amigos (grupo E, 7-9). Valoran el

trabajo en equipo que se ha ido consolidando en cada sesión de trabajo. *A: Me gustó que trabajemos en equipo (grupo E, 7-9).*

Indican cuáles son sus preferencias y superaciones personales en cuanto a conocimientos tecnológicos. *A: Cuando hemos estado*

practicando con la cámara (...). He aprendido a manejarlo y otras aplicaciones y la aplicación que hemos aprendido no sabía (...) (grupo

E, 7-9) y aspectos relacionados con la calidad estética. A: cuando hemos hecho los dibujos de portada y nos hemos hecho las fotos ahí fuera y cuando hemos hecho los disfraces (grupo E, 7-9).

Todos los participantes coinciden en que ha sido un poco difícil llevar a cabo la realización del video. Sin embargo, todos volverían a repetir esta experiencia. Un niño expone que le gustaría realizarlo en su país de origen. *Ce: A mí me gustaría hacerlo en mi país, pues porque allí puedo estar con mis abuelos y mi familia (grupo E, 7-9).*

A modo de síntesis final, queda demostrado que todos los grupos, independientemente de las variables establecidas en esta investigación, se muestran intererados por la propuesta de actividad en la que se tornan productores y creadores. Ambos grupos de experimentación expresan sus opiniones y valoraciones de todo el proceso práctico en el que se han visto involucrados desde la perspectiva de EMIRECs audiovisuales, en tanto que han probado e intercambiado roles de emisores y receptores en términos de producción, creación y exhibición.

5.2. Valoración de la introducción en la práctica de aula de una educación en materia de comunicación

Las aportaciones que permiten validar la importancia que otorgan los miembros de la comunidad educativa a una educación en materia de comunicación son varias. Docentes y alumnos integrantes del contexto escolar en el cual se ha desarrollado la experiencia así lo han confirmado en sus discursos extraídos de los diversos grupos de discusión realizados en los meses de investigación.

Desde la óptica de los niños participantes, se extraen aportaciones que reflejan que esta práctica audiovisual no la habían llevado a cabo nunca antes en ningún contexto de referencia:

P: Yo esto nunca lo había hecho

Todos: Yo tampoco, yo tampoco (Grupo E, 10-12). Siendo una forma diferente para adquirir nuevos aprendizajes y habilidades diversas. *P: ¡A mí me parecía como a entrar a descubrir cosas nuevas!* (Grupo E, 10-12).

Cuando se les pregunta por la disposición que tendrían para volver a realizar esta experiencia en un futuro próximo, responden de manera afirmativa y con un alto grado de motivación:

L: ¿Os gustaría repetirla? ¿En el cole? ¿En cualquier momento?

Todos: Sí (rotundo) (Grupo E, 10-12).

Se observa que han saboreado lo que significa ser protagonistas de su propio aprendizaje, de la adquisición de conocimientos compartidos y de la superación de dificultades personales y grupales. Todo el grupo de niños coinciden en que les gustaría que fuera una experiencia compartida en general por todos los integrantes del centro escolar. Esta es su respuesta cuando se les pregunta si se lo recomendarían a otros compañeros y profesores:

L: ¿Se lo recomendaríais a otros compañeros?

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Todos: Si

L: ¿Y a profes?

Todos: También, también (risas) (Grupo E, 10-12).

La experiencia final de exhibición de la producción por parte de los creadores tuvo como objetivo mostrar a los docentes el sentido y significado de la labor audiovisual, exponiendo todas las fases del proceso creativo y también los valores implícitos aprendidos por el grupo de trabajo. Los niños exhibieron sus producciones a todos los docentes del centro.

El grupo de discusión realizado con los docentes, tras la visualización de las producciones, sirvió como base para entender esta labor desde un punto de vista profesional y pedagógico. Todos los docentes coincidieron en valorar de manera positiva esta experiencia, definiéndola como una propuesta innovadora y creativa, que supone una alternativa para desarrollar diferentes competencias en los niños:

R: han tenido mucha iniciativa (...) Les ha ayudado mucho a desarrollar la imaginación

Lo: Y a aprender a perder al miedo y las rutinas de siempre

Una posición que define el rol que se les asigna a los niños en las escuelas es valorado como cliché. *Te: os tenemos un poco encasillados me parece.* Esta tendencia supone una limitación a escuchar las verdaderas demandas de los niños que tienen un enorme potencial creativo. Por este motivo, es imprescindible partir de las valoraciones positivas que se aprecian en los discursos de los docentes en torno a la esta experiencia, así como sus implicaciones y derivaciones en el desarrollo de los niños. *G: Han estado muy involucrados. Se les ha visto muy dispuestos, muy involucrados, y todo esto lo han hecho sobre cosas que le han ido surgiendo y con*

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

puntos de vista diferentes entre ellos que habrán tenido que solventar. Así que me imagino que sí, que ha sido una tarea que les han surgido nuevos retos, que han tenido que ser lo suficientemente maduros como para supéralos y llegar a un resultado final como este que hemos visto, la verdad que muy bien.

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada y de los resultados indicados en el capítulo precedente, hemos llegado a las siguientes conclusiones. Cada una de las conclusiones finales se vinculan con las hipótesis de partida que inicialmente fueron propuestas en la presente tesis doctoral, siendo cada una de ellas refutadas en cada caso. 1. Los videos de la Fundación KINE son recursos educativos, que pueden ser aprovechados y presentados para expresar y entender de manera crítica la realidad y favorecer la alfabetización mediática.

Los videos del proyecto “Un minuto por mis derechos” fueron seleccionados como propuesta de trabajo dentro de esta investigación a partir de la puesta en marcha de la experiencia piloto que inicialmente se llevó a cabo y que sirvió para acercarnos al grado de interés que los niños seleccionados mostraron. Gracias a los resultados conseguidos en torno a los objetivos planteados se pudo avanzar en esta dirección. De ahí que entendamos que los videos son fuente de motivación y de aprendizaje utilizados desde una óptica constructivista, partiendo de un análisis de cada uno para adaptarse una experiencia pedagógica, con su consiguiente metodología, objetivos, contexto en el cual nos situamos, y grupo de alumnos a quienes nos dirigimos. Así es como valoramos el potencial que los videos presentan para favorecer favorecen una alfabetización mediática, acercando a los niños a una realidad desde distintas y variadas ópticas.

2. El mensaje audiovisual de los video-minutos está influido por el contexto socio-cultural en el que se realiza, puesto que haciendo uso de los medios audiovisuales y digitales como forma de expresión y

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

comunicación nos ofrecen la visión de una realidad marcada por las características de un contexto determinado.

Desde el punto de vista eminentemente práctico del trabajo de campo que desde los grupos de control y experimental se ha llevado a cabo, independientemente de la edad de los mismos, se ha verificado cómo los niños han expresado ideas, opiniones y valoraciones vinculadas con sus vivencias individuales y comunes propias de su entorno socializador, sirviendo de base para interpretar las acciones, los personajes y los roles representativos de cada uno de ellos, de manera que las explicaciones que utilizan para entender su realidad se podrían definir en términos de subjetividad, siendo los grupos de pequeños los que más atienden a este comportamiento.

Del análisis de los videos seleccionados para abordar la selección inicial de recursos para la presente tesis de investigación, se deduce que el sentido de los mensajes transmitidos, desde la óptica del productor y creador infantil desde su labor de EMIRECs está influido por las características del contexto en el cual los videos son grabados. De este modo, los emisores y receptores participan de contextos sociales diferentes mediados por la variedad de intereses, valores y necesidades. Como muestra de esta conclusión, se encuentran referencias en los discursos de cada niño a sus actividades diarias, grupos de iguales, contexto familiar y escolar, informaciones de interés cercanas y conocidas presentes en esos contextos.

3. Los vídeos presentan unos contenidos donde se expresan ciertos valores sociales/culturales/morales de interés común que pueden permitir el acercamiento desde la acción educativa, hacia la expresión de nuevas visiones de/sobre la sociedad.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los videos elegidos presentan contenidos con una gran variedad temática que son fuente de interés para los niños, dado que sus contenidos giran en torno a los derechos, deberes y oportunidades que todo ser humano puede alcanzar. Desde la escuela, los videos han sido aprovechados como una alternativa novedosa, distinta y alejada de las prácticas comunes con el fin de que los niños compartan opiniones y accedan a una visión más crítica de los contenidos que cada video presenta, así como de la sociedad en la que se ven inmersos.

Dichos videos son fuente de conocimiento, en tanto que muestran otras realidades ajenas a los niños. Es una forma de conocer aspectos de otras culturas y propuestas sociales de interés. Mediante esta experiencia los niños tendrán la oportunidad de percibir distintos puntos de vista para una misma realidad social. Los videos pueden favorecer su socialización, el acercamiento a contenidos que de otra manera sería imposible acceder habitualmente y un nivel de desarrollo de competencia lingüística mayor.

4. Los niños en el proceso de producción de un video son capaces de plasmar los aspectos de la realidad que más les importa o les afecta a su vida diaria.

A través de esta experiencia nos hemos acercado a la realidad infantil siendo los discursos audiovisuales la manera más sencilla y flexible de conocer el pensamiento que en su interior habita. A nivel práctico, el centro de la propuesta audiovisual de los grupos de experimentación de niños de mayor y menor edad gira en torno a uno de los temas más importantes de esta etapa evolutiva que caracteriza la segunda infancia. Hablamos de la relación, el vínculo entre iguales. Por ello, conceden un valor altamente significativo al valor de la amistad. Ha

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

sido abordado por ambos grupos de edad que desde los siete a los doce años han formado parte del grupo experiencial y lo han hecho con puntos de vista distintos y bastante marcados por las características de su proceso evolutivo, que integra lo cognitivo, emotivo y psicosocial. La evolución que ha ido sufriendo el tema central de la propuesta demuestra el acto de reflexión que los niños independientemente de la edad han ido elaborando de manera progresiva. Dicha reflexión y maduración temática guarda relación con las características evolutivas de los niños. De ahí que consideremos oportuno hacer un breve recordatorio y entender sus posturas. A partir de los siete años los niños son capaces de tomar en consideración la opinión de los demás valorando su postura, así es cómo se percibe de qué modo los niños han superado ese fuerte egocentrismo propio de edades tempranas y características de la primera infancia. La superación del lado egocéntrico da lugar a que las relaciones y los vínculos que se establecen entre iguales son fuente de experiencias y motivaciones para nuevos aprendizajes y adquisiciones de nuevos conocimientos compartidos. En definitiva, los niños en sus producciones audiovisuales independientemente de la variable edad, recrean las percepciones que tienen de su misma realidad, siendo esta una forma de aproximarnos al mundo infantil desde una óptica que parte de las necesidades del propio niño.

5. Mediante esta experiencia creativa, se pueden extraer posibles valores y contravalores que los niños expresan en sus creaciones en torno al mensaje audiovisual que pretenden transmitir.

Esta conclusión se encuentra vinculada a la propuesta anterior. Ha sido fácil detectar las reflexiones y valoraciones que el conjunto del grupo ha alcanzado en torno a los aspectos de su interés acerca de su realidad, sirviendo los discursos de sus producciones audiovisuales

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

como fuente de todo ello. En este sentido, la amistad es un valor muy importante que se ve traducido en las distintas oportunidades que tienen los niños para definirla, siempre teniendo en cuenta la edad concreta en que se valore y se desarrolle⁵⁰³. Así por ejemplo los niños pequeños de 7 a 9 años con respecto al tema de la amistad se ha observado que adquieren un sentido en cuanto es tratada desde un enfoque positivo no siendo capaces de aceptar un desenlace distinto al establecido por criterios más rígidos y comunes. Sin embargo, los niños mayores presentan mayor capacidad objetiva de análisis de los valores, contravalores y estereotipos que surgen en su día a día. Lo hacen constar en la forma en que dan sentido a sus historias o narraciones. El respeto, la no discriminación y la tolerancia se posicionan en el rechazo de contravalores respectivos.

Por lo general, los niños de 7-9 años extraen los valores o enseñanzas morales de los mensajes presentados. Aunque aún no poseen una capacidad de abstracción suficiente que les permite profundizar y lograr una mayor reflexión de carácter crítico. Lo que se traduce en una simple descripción generalizada de los hechos, acciones y roles diferenciales de lo que observan.

Queda claro que, a través de sus historias, los niños independientemente de su edad necesitan ser escuchados, quieren expresar sus ideas que se encuentran cargadas de contenidos que guardan relación con sus vivencias personales. Todo ello cobra mayor sentido si se opta por una enseñanza centrada en los principios metodológicos que atienden a la necesidad de partir del nivel de conocimientos, experiencias previas y de sus preferencias e

⁵⁰³ Recordar las etapas de desarrollo evolutivo que se refiere al pensamiento de las operaciones concretas y formales así como la evolución del desarrollo moral en cada una de las edades que las ocupan. Dirigirse a la página 136-137 del capítulo 2 de la presente tesis.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

intereses, lo que dará lugar a que los nuevos conocimientos y aprendizajes se adquieran de manera significativa. Los niños aprenden haciendo y que mejor forma que aprender desde aquello que forma parte de su contexto. Poco a poco los niños van ajustándose a unas normas establecidas de convivencia en tanto que se van formando como ciudadanos críticos y responsables consolidando unas capacidades de acción que les permitirán analizar de manera consciente y crítica su realidad social, de ahí que vayan asimilando y adaptando sus comportamientos, normas y valores a al contexto de pertenecía habitual.

6. Escribir un guion, producirlo y posteriormente editarlo, favorece el desarrollo de destrezas y habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

La puesta en práctica de cada una de las fases que componen el proceso de producción audiovisual amplía el sentido crítico y creativo, la adopción de posturas y actitudes adecuadas basadas en la colaboración, participación activa, el diálogo, la igualdad y la co-autoría de las propias producciones, todo ello a través de la libertad de expresión de los niños. Las posturas críticas y autocríticas que adquieren son válidas en tanto que les sirven de punto de partida para proponer nuevas estrategias, propuestas de mejora y de superación de sus propias creaciones y de las ajenas. Cabe señalar que todos los aspectos hasta el momento enumerados coinciden en que su denominador común se entiende desde el enfoque mismo de las competencias y habilidades para la vida. A continuación, concluimos las habilidades y destrezas adquiridas en los tres ámbitos de desarrollo del ser humano:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Desde las habilidades sociales:

El hecho de participar en una experiencia en común con otros compañeros de su misma edad hace que las estrategias y técnicas que, de manera implícita, han practicado sean definidas en términos de socialización. Las habilidades de comunicación se han alcanzado en tanto que la escucha y la comprensión se han desarrollado con efectividad, dichas actitudes positivas han hecho que el diálogo y la participación se tornen como ejes vertebradores que potencian la comunicación entre sus miembros. El conflicto surgido en sesiones de trabajo ha sido positivo en la medida que se ha valorado desde un punto de vista constructivo y racional, siendo los propios niños los que han solucionado discusiones y conflictos derivados, con el fin de poder conseguir un acuerdo conjunto y por ende la meta final. Retomamos como la escucha y la comprensión que se desarrolla en uno mismo y en los demás hace que los niveles de empatía surjan a efecto entre los participantes, de tal manera que aprecian en mayor grado la diversidad de opiniones mostradas.

Mediante la creación audiovisual, los niños han colaborado en la organización y creación compartida de personajes de las distintas historias, protagonizando escenas que posteriormente cada niño ha asumido y ha hecho suya. Esta estrategia les sirve como punto de partida para comprender en primera persona las emociones y sentimientos de los propios compañeros. De modo que han desarrollado una capacidad para ponerse en el lugar del otro, siempre desde un enfoque lúdico de aprendizaje.

-Desde las habilidades cognitivas:

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La experiencia de creación audiovisual implica el desarrollo de estrategias relacionadas con el saber hacer y por ende con la competencia aprender a aprender. Dicha competencia incluye distintas etapas en las que los niños por un lado han tenido que planificar marcando los objetivos y fines a alcanzar. Han llevado a la práctica toda la organización inicial de su propuesta de trabajo, para finalmente y a través de una reflexión valorar de manera procesual la evolución continua de toda su experiencia en cualquiera de sus fases y no tanto en el producto final o resultados.

A lo largo de todas las etapas de intervención de esta competencia, los niños de manera conjunta han solucionado problemas, proponiendo estrategias y técnicas de mejora para el bienestar y consolidación del grupo. Dando muestras de una fuerte iniciativa en las tareas que en cada una de las sesiones planificadas debían de realizar, han asumido responsabilidades siendo de utilidad para adquirir una maduración desde un doble punto de vista tanto académico como personal.

El conjunto de adquisiciones asimiladas han tenido como consecuencia que sean los propios niños los que asuman posturas críticas hacia manifestaciones artísticas y producciones audiovisuales ajenas, con posturas autocríticas en torno a las suyas propias, siempre desde una óptica abierta y flexible, desde un planteamiento constructivista, para modificar o introducir cambios significativos de manera conjunta garantizando el logro y consecución de acuerdo a los objetivos iniciales que los niños se marcaron.

-Desde las habilidades emocionales

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

La planificación de una educación emocional implica el desarrollo de competencias vinculadas a estrategias que les permitan identificar y dar nombre a las emociones, regularlas y comprender la de los demás compañeros. De tal forma que se produzca una manera empática de entender a los demás, estableciendo un vínculo afectivo con las emociones ajenas. En este sentido, la experiencia de producción y creación audiovisual ha superado con creces las expectativas que hacen que los niños productores hayan madurado emocionalmente durante los meses de trabajo. Los resultados demuestran la evolución positiva en las distintas actitudes que los niños han manifestado antes y después de la experiencia. Mostrando actitudes de autorregulación del propio comportamiento y control de emociones donde la impulsividad o el nerviosismo encabezaban la experiencia, pasando a un nivel en el que ha logrado compartir sus sentimientos y emociones con el fin de afrontar los retos que esta experiencia les ha ofrecido día tras día, pero siempre mostrando una actitud positiva ante los conflictos e incertidumbres surgidas.

7. Con el proceso creativo de un video en sus distintas fases de producción, los niños se convierten en emisores y receptores (EMIRECs) de sus propias creaciones audiovisuales.

Los niños productores se han transformado en verdaderos EMIRECs adoptando un tipo de personalidad crítica y con una clara y variada distinción de caracteres individuales. El contexto mediático y digital en el cual nos hemos situado para llevar a cabo esta experiencia práctica ha tenido como prioridad las necesidades de los niños para garantizar un desarrollo integral en todos sus ámbitos de desarrollo.

La creación audiovisual les ha permitido conocerse desde una manera más personal y dar a conocer sus logros al mundo exterior. La

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

personalidad que los EMIRECs presentan en una fase final se ha logrado con una maduración progresiva fruto de un trabajo continuado en cada una de las fases de producción realizadas. Esta personalidad alcanza su máximo esplendor al manifestar sus producciones al resto, al ser escuchados, al ser valorados entre ellos mismos, al ver su crecimiento personal como fruto de un crecimiento grupal. Desde esta doble vertiente, los niños han sido conscientes de que su percepción crítica se iba perfeccionando con el desarrollo de cada sesión de trabajo y siempre desde su labor de creadores y productores. De este modo, hemos llegado a la conclusión que hacer referencia a la personalidad del EMIREC es situar a los niños en una labor que fluye en ambos sentidos, es bidireccional. Los niños se tornan emisores-receptores-emisores y así sucesivamente. La creatividad, la imaginación, la participación, la actitud crítica y autocrítica, el razonamiento moral son pilares de lo que fundamenta una definición de nuestros niños EMIRECs. Los resultados se sintetizan en que con esta experiencia audiovisual los niños se convierten en verdaderos EMIRECs y se relacionan con otros.

8. Los niños de mayor edad poseen un mayor grado de percepción y sentido crítico del mensaje audiovisual de los video-minutos, de tal forma que tienen una capacidad para reinterpretar y analizar el mensaje transmitido, su sentido y su significado.

La variable edad ha sido un aspecto determinante en la experiencia en torno a sus diferentes fases. Los discursos y experiencias de los niños de 10 a 12 años demuestran una capacidad de abstracción más desarrollada que los niños de menos edad, siendo el grupo de niños mayores los que eran capaces de reinterpretar el mensaje audiovisual con mayor profundidad de análisis y de forma descontextualizada. Aprecian la temática central que gira en torno a los valores,

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

contravalores y estereotipos que pudieran aparecer tanto en los discursos como en sus creaciones audiovisuales mostrando una capacidad mayor de justificar sus opiniones más razonadamente y con criterios más amplios que los niños más pequeños. A pesar de las dificultades que los niños más pequeños presentan para desvincular sus emociones de lo que observan en las escenas hay datos que evidencian una mayor predisposición a partir de los siete años. A esta edad es cuando los niños empiezan a incluir una especie de barrera simbólica entre aquello que están visualizando en ese momento y lo que puede o no ser real, así es como acaban mostrando dudas y posibles conflictos internos, para pasar posteriormente a sencillos razonamientos. Por el contrario, los mayores presentan mayor capacidad perceptiva para diferenciar lo que es ficción de lo que es real siendo conscientes a la hora de discriminar el tema central de lo que ven.

9. Los niños creadores han adquirido actitudes y posturas críticas frente a los aspectos que se vinculan con el sentido estético, conocimientos técnicos y habilidades tecnológicas, conocimiento del lenguaje audiovisual y aspectos relacionados con la programación de mensajes frente a los niños que no han sido creadores.

Las fases de preproducción, producción y edición de video digital han favorecido no solo la adquisición de determinadas habilidades para la vida en torno a los distintos ámbitos de desarrollo de los niños, sino que también han logrado acercarlos a unos aprendizajes propios de la competencia digital basados en la incorporación de estrategias y técnicas cognitivas, sociales y comunicativas.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Los niños creadores superan con éxito la validez en torno a la consecución de dicha competencia en sus distintas variables de actuación. Son capaces de organizar la información que les llega y a partir de ahí establecer relaciones de comparación de tipo cualitativo, para posteriormente pasar al proceso que les permita agregar o modificar aportaciones que tienen como fuente original sus conocimientos previos y experiencias vividas en torno a lo que ha supuesto todo el proceso de creación.

Por el contrario y atendiendo a la valoración global de los resultados extraídos de los niños que sólo han realizado la fase de visualización en su experiencia destaca que el nivel de participación y de actividad se limita a una mera descripción de lo percibido en los vídeos. Los niños del grupo de control no llegan a mostrar un nivel de adquisición de la capacidad autocrítica tanto personal como grupal.

La evaluación de la competencia audiovisual se concreta a través de los aspectos o indicadores señalados. Los indicadores sirven para detectar los datos y reflejar los resultados. En definitiva, existe una clara diferencia que supera con creces los aspectos evaluados en esta competencia y que se encuentran relacionados con la capacidad alcanzada por los niños que les hace situarse como creadores con sentido crítico en cualquier indicador de la fase de posttest al que se haga referencia.

Como valoración global de la experiencia, los niños participantes en el grupo de control han manifestado un claro interés por participar en una propuesta de creación de video, al igual que lo han hecho sus compañeros creadores. Sin embargo, en sus discursos no fundamentan de manera crítica el porqué de esta necesidad. Encontramos con frecuencia valoraciones totalmente opuestas a los

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

discursos que los creadores han manifestado tras la realización de todo el proceso audiovisual. Los niños que no han participado en la creación audiovisual no muestran un sentido crítico de la experiencia. Estos niños no han tenido la oportunidad de aprender haciendo ni de ser protagonistas de su propio aprendizaje.

10. Introducir una educación en materia de comunicación en el aula y en la vida del centro educativo es una buena forma de favorecer el crecimiento global de toda la comunidad educativa

El interés manifestado por todos y cada uno de los grupos del trabajo de campo es incuestionable independientemente de las variables que se han tomado como referentes a la hora de poner en marcha esta práctica educativa. El hecho de que los niños se encuentran inmersos en un contexto mediático y digital se trata de una realidad cercana, de la que forman parte directa o indirectamente.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, para que los niños se desarrollen íntegramente es necesaria una metodología que parta de los principios de intervención educativa que ya se proponen desde la propia normativa y que insisten en la necesidad de partir de sus experiencias cercanas y conocimientos previos. Por esta razón, nos planteamos qué sucede en este sentido cuando se habla del acercamiento y desarrollo del lenguaje audiovisual y de conocimientos tecnológicos en el centro educativo. Los resultados obtenidos reflejan la escasa o incluso nula participación activa y creativa de estas experiencias en el aula. Desde el centro escolar se deben proponer situaciones que provoquen acciones y proyectos de esta índole dada la repercusión en cuanto a motivación y asimilación de nuevos aprendizajes para la vida que se han detectado en los resultados analizados. Los propios niños son los que muestran un

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

mayor interés por estos aspectos, dado que están rodeados de mensajes externos de manera diaria. De ahí que se observe la adquisición de una capacidad suficiente para valorar con un sentido crítico dichos mensajes desde una doble vertiente de análisis que gira hacia lo que los mensajes pretenden transmitir y hacia la forma de hacerlo, es decir, valorar el sentido estético y audiovisual de manera crítica. El sentimiento de pertenencia a un grupo de trabajo, la adquisición de nuevos aprendizajes y conocimientos compartidos, la capacidad crítica y analítica, la responsabilidad y autonomía entre otras capacidades de interés que se desarrollan, son aspectos que a través de esta actividad se tornan como grandes satisfacciones compartidas y emociones alcanzadas por el grupo de trabajo.

Los docentes encuentran esta actividad como fuente de motivación y entusiasmo. Plantean una postura abierta y positiva de todo el proceso, dado que han visto madurar y evolucionar a sus alumnos diariamente. En sus aportaciones, los docentes reflejan cómo los niños han asumido nuevos retos de aprendizaje y de resolución de conflictos, siendo ésta una experiencia que potencia la adquisición de habilidades y competencias para la vida tan aptas en el proceso de desarrollo diario en la escuela que los niños deben alcanzar.

En esencia, se trata de una forma distinta de acercarnos al universo infantil y sus necesidades. Sus discursos y creaciones son fuente de riqueza y de aproximación a la realidad infantil y a su mundo interno. El centro escolar, en general, es un contexto en el que los niños pasan la mayor parte de su desarrollo, como lugar que favorece todo tipo de experiencias que se vinculan con la propia realidad de los niños. La escuela debe conocer cuáles son esas necesidades e intereses más personales para ajustar de la mejor manera posible la práctica pedagógica desde los criterios o pilares básicos que rigen la

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

enseñanza, la flexibilidad y la adaptación al medio real en el que habitan los niños en cada generación. Por ello, es importante en el momento actual preparar a las nuevas generaciones en el desarrollo de competencias audiovisuales y digitales, en un contexto que se caracteriza por la convivencia diaria con las pantallas, en las que los niños tienen que crear y producir multitud de mensajes.

CAPÍTULO 7. FUENTES DE CONSULTA

7.1. Bibliografía y webgrafía

-Acosta, P. (2007). Un acercamiento a los videoclips de hip hop en Medellín. *Anagramas*, 6 (11), 139-152.

-Aguilar González, L.E. (2007). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, 16 (31), 27-33.

-Aguilar Perera, M.V. y Farray Cuevas, J.I. (2003) (coords.). Sociedad de la información y cultura mediática. A Coruña: Netbiblo.

-Aguaded, I. y Pérez, M. A. (1995). La imagen de la imagen. *Comunicar*, 4, 64-68.

-Aguaded, I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8 ,97-110.

-Aguaded, I., Correa, R.I. y Tirado, R. (2002). El fundamentalismo de la imagen en la sociedad del espectáculo. Recuperado el 6 de octubre de 2013, de http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/fundament_imagen.pdf

-Aguaded. I. (Eds.) (2007). Educar la mirada: propuestas para ver la televisión. *Comunicar*, 31, 10-13.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Aguaded, I., Sánchez Carrero, J. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación, *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 39, 131-148.

-Aguaded, I., Hernando- Gómez, A. y Pérez, A. (2012). Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias. -

-Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos aires: Manantial.

-Albero Andrés, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 63-72.

-Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado el 10 de Mayo de 2013, de <http://plataformadeinfancia.org/system/files/De%20la%20Participaci%C3%B3n%20al%20Protagonismo%20Infantil.pdf>

-Amat, A. F. (2011). Consumo crítico de ficción audiovisual. Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Quaderns Digitals*, 67, 1-17.

-Amat, A. F., Martí, J. A. y López, R. (2009). Leer las pantallas del siglo XXI. XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación. *La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento*, Universidad de Oviedo.

-Allison, J. y Prout, A. (Eds.) (1997). *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge: Oxon.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Almenara, J. C. (1998). Los medios no sólo transmiten información: reflexiones sobre el efecto cognitivo de los medios. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 23-34.

-Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ed. de la Torre.

-Álvarez Chuart, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *El observador*, 7, 72-75.

-Alzate Piedrahita, M.V. (2001). Concepciones e imágenes en la infancia. *Revista de ciencias humanas*, 28, 87-96.

-Amanda, J. y Bravo, H. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista de Instituto de investigaciones educativas*, 9(16), 25-34.

-Ancheta Arrabal, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 5-25.

-Aparici, R. (coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

-Aparici, R. (1998). El proceso de comunicación. Madrid: UNED. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/horizontal.htm> 95

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Aparici, R. (coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.

-Aparici, R. (2008). Es urgente concretar la alfabetización audiovisual. Entrevista para diálogos en educación en EducaRed de Fundación Telefónica. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://educacion.blog.unq.edu.ar/modules/news/article.php?storyid=40>

-Aparici, R. (coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

-Aparici, R., García Matilla, A. (1987). *Imagen, video y educación*. México: Paidea.

-Aparici, R., García Matilla, A y Valdivia Santiago, M, (1992). *La imagen*. Madrid: UNED.

-Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. y Osuna, S (2006). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

-Aparici, R. y Osuna, S. (2013): La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148.

-Aran, S. y Rodrigo M. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: La interpretación infantil. *Comunicar*, 20(40), 155-164.

-Arana, R., Echevarría, M. y Echevarría Calvo, M. (2008). *Derechos al cine: propuesta metodológica*. Bilbao: Bakea.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Aranda, D., Sánchez Navarro, J., Tabernerero, C. y Tubella, I. (2010). Los Jóvenes del Siglo XXI: Prácticas Comunicativas y Consumo Cultural. *II Congreso Internacional AE-IC. Comunicación y desarrollo en la era digital*, Málaga.

-Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículo escolar. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19.

-Arguís, R., Valero, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). Programa Aulas Felices: Psicología positiva aplicada a la Educación.

-Arias-Díaz, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 16(33), 63-71.

-Ávila Valdés, N. (2009). Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29277/1/articulo18.pdf>

-Ballesta, J. (coord.) Enseñar con los medios de comunicación. Barcelona: PPU-Diego Marín, Recuperado el 15 de diciembre, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/itoricas/it01d.htm>

-Bartolomé Crespo, D. (1997). Valores, contravalores y sentimientos, transmitidos por los medios de comunicación y su percepción reflexiva. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 149-178.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Bartolomé Pina, A. R. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. *Eduotec*, 4. Recuperado el 9 de Diciembre de 2013, de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec4/revelec4.html>

-Bartolomé Pina, A. R. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.

-Bartolomé Pina A. R. (2002). *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebe.

-Bartolomé Pina, A. R. (2003). Vídeo digital. *Comunicar*, 21, 39-47.

-Bauman, Z. (2006): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bazalguette, C. (1991). *Los medios visuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.

-Beltrán Llera, J. (2005). El Impacto de la Comunicación Audiovisual en la Modificación Conductual y Cognitiva de los Niños, en la Comunidad de Madrid-España. Recuperado de 2013, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/305.pd>

-Beltrán Llera, J., Peña Gallego, I., Pérez Sánchez, L. y de Andrés Tripero, T. (1999). El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid, CNICE. Recuperado el día el 28 de abril de 2013, de http://tv_mav.cnice.mec.es/impacto.htm

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

-Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escona (1997). Las competencias emocionales. Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>

-Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. *Ponencia presentada a las II Jornadas de Educación: Interculturalidad*. Organizadas por UGT-FETE de Córdoba en la Facultad de Ciencias de la Educación.

-Bonet, E. A., Dols, R. J., Mercader, C. A., y Mintadas, A. (1980). *En torno al video*. Barcelona: Gustavo Gili.

-Brandá, M. (2005). *Creatividad y Comunicación*. Buenos Aires: Nobuko.

-Bravo Ramos, L. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, 6, 100-105.

-Bringué, X., y Sabada, C. (2009). *La generación interactiva: niños y adolescentes frente a las pantallas*. Barcelona: Editorial Ariel.

-Bringué, X. y Sadaba, C. (2011). *La generación interactiva en Madrid. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección generaciones interactivas, Fundación Telefónica.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

-Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

-Buckingham, D. (2005). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

-Bustamante, J. y Trujillo, N. (2004). La tecnología digital en la enseñanza de la televisión y del video. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 328-332.

-Bustamante Valbuena, L. (2012). De cómo el microrrelato se ha convertido en un fenómeno cultural. *Fabula: revista Literaria*, 33, 62-68.

-Calderón España, M.C. y Pérez González, E. (2000). *Educación y Medios de comunicación Social. Historia y perspectivas*. Sevilla: Real sociedad económica sevillana de Amigos del País.

-Calés, J.M. (2000). Un entorno multimedia para la difusión de la cultura y la Educación por internet: TeleUNED Y RadioUNED. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2629/1/02_02.pdf

-Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión. El silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Pública*, 76(5), 409-422.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Callejo Gallego, J y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la investigación*. Madrid: McGrawHill.

-Capacho Portilla, J.R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales*. Barranquilla: Universidad del Norte.

-Canclini García, N. (1992). Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores. *Revista diálogos de la comunicación*, 32. 1-9.

-Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta colombiana de psicología*, 10,41-50.

-Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.

-Casallas, J. R. S. (2006). Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Proyecto de vida para la formación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, 48, 55-84.

-Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

-Caturegli, R. (2010). Lenguaje audiovisual, educación y derechos. Recuperado el 6 de junio de 2013. De http://www.observatorioapci.com.ar/archivos/186/a_1278203972.de%20Villa%20Mar%C3%ADa

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Cebrián de la Serna, M. C. (1993). La interpretación de los mensajes televisivos en la infancia. *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 67-80.

-Cebrián de la Serna, M. C. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit: Revista de medios y Educación*. 1, 31-42.

-Cebrián Herreros, M., Martil, J. G. y Montijano, R. C. (1990). *El vídeo educativo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

-Cerdá Gutierrez, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la escuela*. Colombia: Aula abierta.

-Cid Fernández, J. M. (1999). Historia de los derechos de la infancia. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://www.apega.org/attachments/article/277/historiaderechosdeinfancia.pdf>

-Chinellato, P. (coords.)(2008). Arte y ciudadanía. El aporte de los Proyectos artísticos culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. Recuperado el 5 de Diciembre de 2012, de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/ArteyCiudadaniaWeb.pdf>

-Cogo, D. (2009). Los estudios de recepción en América Latina. Perspectivas teórico metodológicas. Portal de la comunicación de la UAB. Recuperado el 13 de Enero de 2013, de http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/48_esp.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

-Colina, C. (2001). El paradigma incompleto de las mediaciones. *Anuario Ininco*, 1(13), 37-75.

-Colom, J. Sureda, J. y Salinas J. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel.

-Contreras Ortiz, C.I. y Romos Santos M. (1989). Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos, *Revista de Psicología. General y Aplicada*, 42(2), 251-260.

-Corbetta, P. (2007). *Metodología y prácticas de investigación social*. Madrid: McGrawHill: Madrid.

-Corredoria, L. Sanjuan, A. y Videla, J. (2012). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV: cuatro años de la producción infantil y televisión por Internet. *Chasqui*, 117, 20-24.

-Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

-Darley, A. (2002). *Cultura visual digital: Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

-De Mause, Ll. (1991). *Historias de la Infancia*. Madrid: Alianza.

-De Oliveira Soares, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil. *Comunicar*, 16(30), 87-92.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-De Pablo Pons, J. (1996). Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa. Recuperado el 10 de setiembre de 2013, de http://www.lmi.ub.es/te/any96/depablos_cedecs/

-Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.

-Del Río, P., Álvarez, A., Del Río M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación infancia Aprendizaje.

-Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

-Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

-Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. Paidós.

-Domínguez Lázaro, M. R. (s/f). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. Recuperado el 25 de octubre de 2013 de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Los%20medios%20en%20el%20aula%20el%20Periodismo%20como%20recurso%20pedag%C3%B3gico.pdf>

-Dondis, A. (1992). *La sintaxis de la imagen Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Dorfman, A. y Mattelart, A. (1976). *Para leer el Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI.

-Ecosteguy, A. (2002). Una mirada sobre los estudios culturales latinoamericanos. *Rec AL Y C*, 8(15), 35-55.

-Esquivias, S. M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17.

-Esquivias, S. M. T. y Muriá, V. I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1(3), Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>

-Esquivias Serrano, M. T., Vila, I. M., y Cantú, A. G. (2003). Solución de Problemas: Estudio evaluativo de tres enfoques pedagógicos en las escuelas mexicanas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(2), 79-96.

-Espinosa, S., y Abbate, E. (2005). *La producción de video en el aula*. Buenos Aires: Colihue.

-Fandós Igado, M. (1993). Una asignatura pendiente: el videoclip musical. *Comunicar*, 1,94-97.

-Feria Moreno, A. (1993). La comunicación social en la educación primaria. *Comunicar*, 1,17-26

-Fernández Collado, C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: McGraw-Hill. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

<http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/TE/361.763M672p/361.763-M672p-CAPITULO%20II.1.pdf>

-Fernández Soria, J. M. y Mayordomo Pérez, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. Historia de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 3, 191-214.

-Ferrés, J. (1992). Video y educación. Barcelona: Paidós.

-Ferres, J. (1994). Televisión y educación. Barcelona: Paidós.

-Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.

-Ferres, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista iberoamericana de Educación*, OEI. 32, 49-69.

-Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107.

-Ferreyra Peralta, I. (2013). Taller de Cine El Mate: Una experiencia abierta al intercambio, el regocijo y el enriquecimiento de los chicos y chicas que asisten. *Aularia*, 2(1), 125-129.

-Flores Domínguez, A (2005). Usos y gratificaciones en televisión según los receptores infantiles. *Comunicar*, 13(25).

-Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 95-118.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Franco, D y González, R. (2011). El televidente no nace, se hace, a más de 20 años de Televisión y producción de significados, de Guillermo Orozco. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado el 20 de enero de 2013, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/37_Franco_M75.pdf

-Freinet, C. (1985). *Técnicas Freinet de la escuela Moderna*. México: Siglo XXI.

-Freire, P. (1970, 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

-Frijola, E. (1998). Violència; programació infantil i responsabilitat social. *Cuaderns del CAC*, 2, 38-42.

-Fuenzalida, V. (2010). Cambios en la comprensión de la TV. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20120410/asocfile/20120410160734/art_culovalerio_fuenzalida_2_mayo_2010_.pdf

-Fuenzalida, V. y Hermosilla, M. E. (1991). El televidente activo. Manual para la Recepción Activa de TV. Santiago de Chile: CPU. Recuperado el 6 de Diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>

-Fueyo, A. (2006). Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. Recuperado el 5 de abril de 2013, de http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Gabelas Barroso, J. A. (2010). *La creación de un cortometraje: Un modelo de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Tesis Doctoral. Madrid. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de <http://eprints.ucm.es/11632/1/T32380.pdf>

-Gabelas Barroso, J. A, Marta Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein*, 9.

-Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

-Galán Fajardo, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *ECO-PÓS*, 2006, 9(1), 58-81.

-Galán Fajardo, E. (2007). El guion didáctico para materiales multimedia. *Espéculo: Revista de estudios literarios*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html>

-Galeano, E. C. (1997). Modelos de comunicación. Buenos Aires: Macchi. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de <http://www.oficinappc.ucr.ac.cr/HA2073/Modelos Comunicacin Humana.pdf>

-Gallego Diéguez, J. y Granizo, C. (Coords.). Cine y habilidades para la vida: Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media. Aragón: Programa Cine y salud.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-García Corona, D. y Martín Ramos, A.M. (1998). El mundo de la televisión. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 41-77.

-García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la Educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

-García Matilla, A (2006). El concepto de EMIRECs. Recuperado el 9 de Diciembre de 2012, de <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/EL%20CONCEPTO%20DE%20EMIREC.doc>.

-García Matilla, A. (2007). Cómo mira la televisión a la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60, 63-74.

-García Matilla, A., Callejo, J., y Walzer, A. (2004). Los niños y los jóvenes frente a las pantallas. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

-García-Sempere, P. (2012). Estudio sobre el uso y dificultades de la cámara de vídeo digital desde la perspectiva del maestro de educación primaria en la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 120-134.

-García-Sempere, P. y Ruscica, A. (2011). La videocreación en los centros educativos, una oportunidad para valorar y respetar la pluralidad. *Revista Papeles de cultura contemporánea*, 13, 39-41.

-Garitaonandia, C., Juaristi, P., Oleaga, J. A. y Pastor, F. (1999). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

jóvenes hacen de los medios de comunicación. *Revista de Estudios de Comunicación*, 4, 131-159.

-Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M.A (2012). Eu kids online: investigación europea sobre riesgos y oportunidades online para los menores en Europa: red EU Kids Online. *Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*.

-Garrido Carrasco, C. A. (2006). Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia. *Congreso Internacional de Psicoeducación*. Universidad de Chile.

-Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

-Giroux, H.A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

-González, A. P. (coord.) (2002). Enseñanza, profesores y Universidad. Tarragona: Institut de Ciències de l'Educació- Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/142.pdf>

-Gordillo, I. (2011). El cine como herramienta educativa en la comunicación intercultural. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/El%20cine%20como%20herramienta%20educativa%20en%20la%20comunicaci%C3%B3n%20intercultural.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Gordon, A. M., Browne, K. W. y Dowley, E. (2000). *La infancia y su desarrollo*. Estados Unidos: Delmar Publishers.

-Graviz, A. y Pozo J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder

-Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. Recuperado el 24 de Octubre de 2013, de <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56473/1/TE.%20construcciondelconocimiento.pdf>

-Grupo Comunicar (2004). Luces en el laberinto audiovisual. Educación en un mundo global. *Comunicar*, 22. *Conclusiones del Congreso Internacional*. Huelva (España).

-Guitart, M. E. (2012). La psicología cultural del desarrollo humano. Una propuesta emergente. *Psicología y Ciencia Social*, 12(1-2), 20-28.

-Gupergui, C. y Tejero, C. (2008). *SARES Multimedia*. Aragón: Dirección General de Salud Pública.

-Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

-Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la torre.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Gutiérrez Martín, A. (2010). La educación para los medios como propuesta de alfabetización en la era digital proyecto "Viducate". Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20educaci%C3%B3n%20para%20los%20medios%20como%20propuesta%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20en%20la%20era%20digital.pdf>

-Gutiérrez Martín, A. Hottman, A. y Hawran, F. (2010). La educación mediática en el desarrollo de la creatividad, la comunicación intercultural y la ciudadanía crítica. (Proyecto Viducate). Recuperado el 9 de Mayo de 2013, de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Alfonso%20Guti%C3%A9rrezHottmannHawran.pdf>

-Gutiérrez Pérez, F. (1973). *El lenguaje total: Una pedagogía de los medios de comunicación*. Barcelona: Editorial Humanistas.

-Haider, A. y Dall, E. (2004). Pautas para la alfabetización en medios de comunicación en la educación. *European centre for media literacy*. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20media%20literacy_v1.0_sp.pdf

-Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, 210-236.

-Hargreaves, J. (1992). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Hernández Mirón, J.L. (2010). Manifestaciones de la estética posmoderna en la aparición y desarrollo del microrrelato. *AnMal electrónica*, 29, 123-140.

-Herreros, M. C., Martil, J. G., y Montijano, R. C. (1990). *El vídeo educativo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

-Igartua, J.J. y Badillo, A. (Eds.). *Audiencias y medios de comunicación*. Salamanca: Edición Universidad de Salamanca.

-Islas, O. (2008a). El prosumidor, el actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39.

-Islas, O. (2008b). La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. Recuperado el 10 de Abril de 2013, de [http://www.academia.edu/5976397/La sociedad de la ubicuidad lo s prosumidores y un modelo de comunicacion para comprender l a complejidad de las comunicaciones digitales](http://www.academia.edu/5976397/La_sociedad_de_la_ubicuidad_lo_s_prosumidores_y_un_modelo_de_comunicacion_para_comprender_la_complejidad_de_las_comunicaciones_digitales)

-Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

-Jiménez Vicioso, R. (1997). Educación en valores y medios de comunicación, *Comunicar*, 5(9), 15-22.

-Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Chasqui*, (58), 4-6.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

-Krohling, M. (Ed.). *Comunicación audiovisual. Investigación en formación universitaria*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

-Lacasa, P., Reina, A., y Gómez, M. (1998). Niños y niñas hablan y escriben sobre la televisión. Educación en valores y construcciones narrativas en el aula. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemerotecar_7/nr_106/a_1275/1275.htm

-Lacave, T. T. (2013). Los padres ante el consumo televisivo de los hijos: estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 2-28.

-Laiglesia Maestre, L. y Marta Lazo, C. (2013). Los EMIRECS audiovisuales en la propuesta de uso del video: "Un minuto por mis derechos" de la Fundación Kine- Argentina. *Revista mediterránea de Comunicación*, 4(2), 149-172.

-Ladéveze, L, Gómez Amigo, S. y Vázquez Barrio, T. (2007). La audiencia infantil en la CAM. *Ámbitos*, 16, 257-281.

-Landaverde y Trejo, J. (2005). Uso de videoclips en el diseño de contenidos digitales para promover el aprendizaje de lenguas. *RIED*, 8(1-2), 67-82.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Lara, T. y Piñeiro, A. (2012). Proyección audiovisual. Módulo 12 en Proyecto "Ciberresponsales" de Plataforma de la Infancia. Recuperado el 30 de abril de 2013, de http://www.airecomun.com/sites/all/files/imce/PUBLICACIONES/ProduccionAudiovisual_AndresTiscar.pdf

-Legrand, L. (2000). Celestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *UNESCO: Oficina Internacional de Educación*, 23(1-2), 425-441. Recuperado el 5 de octubre, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf

-León, J. M., Cantero, F. J. y Gómez, T. (1997). Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 31-42.

León Duarte, A. (2001). Teorías e investigación de la comunicación en América Latina. Situación actual. *Ámbitos*, 7y 8(2), 9-47.

-Levy, M., y Windahl, S. (1996). El concepto de actividad de la audiencia. *La Trama de la Comunicación*, 1, 99-109.

-Lewin, M. (2004). Juego, fantasía, del más allá al espacio transicional. *Psicoanálisis APdeBA*, 26(2), 351-374.

-Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Livistone, S. (2007). Los niños en Europa, evaluación de los riesgos en internet. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 52-69.

-Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos, *Comunicar*, 9(17), 31-39.

-López Vidales, N., Gonzales Aldéa, P. y Medina de la Viña, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010: Un cambio de hábitos. *Zer*, 16(30), 97-113

-Lozano Rendón, J.C. (2007a). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson.

Lozano Rendón, J.C. (2007b). Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina. *Comunicar*, 15,(30) 67-72.

-Lozano Rendón, J.C. (2012). Usos o efectos en la comunicación de masas. Convergencias y divergencias entre la economía política, los estudios culturales y los enfoques de los efectos cognitivos. *Redes.com: Revista de estudios para el desarrollo social de comunicación*, 1, 246-252.

-Luhman, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Editorial Herder.

-Macleimont, S. R. Q. (2005). ¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión? *Comunicar*, 13 (25).

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.

-Mantilla, L. y Chahín, I. (2009). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Edex.

-Marín, R. (2000). Manual de la creatividad. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://81.47.175.201/ersilia/documents/Creativitat/Manual%20de%20la%20creatividad.pdf>

-Marín, R. López Barajas, E. y Martín, M. T. (coords.)(1998). *Creatividad polivalente*. Madrid: UNED.

-Mariño, G. (1992). Creatividad y constructivismo: una mirada desde la educación popular. Recuperado el 14 de septiembre de 2013, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SbBHP4EzVcJ:www.germanmarino.com/download/93-creatividad-y-constructivismo.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

-Marqués Graells, P. (1999). La educación informal en los albores del siglo XXI. Recuperado el 3 de Diciembre de 2012, de <http://peremarques.pangea.org/eparalel.htm>

-Marta Lazo, C (2005a). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.

-Marta Lazo, C. (2005b). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

comunicación. *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 1, (1), 19-34.

-Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2007). La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. *Revista de Comunicación social*, 10(62), 233-241.

-Marta Lazo, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar*, 31,35-40.

-Marta Lazo, C y Martínez Rodrigo, E. (2011). *Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse*. La Coruña: Netbiblo.

-Marta Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática dimensión lúdica y social de la producción. *Icono*, 1(14), 41-60.

-Marta Lazo, M. y Gabelas Barroso, J.A. (2013.) Intermetodología educocomunicativa y aprendizaje para la vida, *Comein*, 22.

-Martin-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gilli.

-Martín Barbero, J. (2001). Cuestionario del Journal of Latin American Cultural Studies, 10(2). Recuperado el 8 de Enero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/7657799/Entrevista-a-Jesus-MartinBarbero-por-J-Kraniauskas>

-Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili S.A.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Martín-Barbero, J. (2007a). Una mirada implicada y una lectura transversal. *Signo y pensamiento*, 26(50), 7-10.

-Martín Barbero, J. (2007b). Diversidad cultural y convergencia digital. *Alambre, Comunicación, Información, Cultura*, 2, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre diversidad cultural, organizada por el Ministerio de Cultura de Brasil. Recuperado el día 4 de agosto de 2013, de <http://www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=36>

-Martín Cabello, A. (2008). Comunicación, cultura e ideología en la obra de Stuar Hall. *RIS: Revista internacional de sociología*, 66 (50), 35-63.

-Martínez de Toda y Terrero, J. (1999). Las seis dimensiones de la educación para los medios (Metodología de evaluación). Universidad gregoriana, Italia. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>

-Martínez-Sánchez Salanova, E. (s/f). Hacer un videoclip. Cine y educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2013, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/videoclips.htm>

-Martínez Salanova Sánchez, E. (1992). *Aprender con el cine. Prender de una película*. Andalucía: Grupo Comunicar.

-Martínez-Salanova Sánchez, E. (1995). La manipulación de la imagen en vídeo, esencial para transmitir el mensaje didáctico.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Recuperado el 16 de diciembre, de [http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#La manipulaci3n de la imagen en v3deo es esencial para transmitir el mensaje did3ctico](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#La_manipulaci3n_de_la_imagen_en_v3deo_es_esencial_para_transmitir_el_mensaje_did3ctico)

-Masterman, L (1994). *La enseñanza de los medios de comunicaci3n*. Madrid: Ediciones de la Torre.

-Mattelart, A. Y M. (1997). *Historia de la teor3a de las comunicaciones*. Barcelona: Paid3s.

-Mcluhan, M. (1962). *La galaxia Gutenberg: G3nesis del Homo typographicus*. Madrid: Aguilar.

-Mcluhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.

-McLuhan, M. (1997). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paid3s.

-McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take Today: the Executive As Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

-McQuail, D. (1969). *Sociolog3a de los medios de comunicaci3n*. Argentina: Paid3s.

-McQuail, D. (1988). De la masa a las perspectivas de la comunicaci3n. Recuperado el 14 de Diciembre de 2012, de <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/mcquail.pdf>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Medina Hernández, I. (1998). Los estudios sobre comunicación masiva en América Latina. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1.

-Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas. *Revista de educación*, 338, 245-272.

-Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-108.

-Medrano, C., Palacios, S. y Aierbe, A. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de pedagogía*, 66(239), 65- 84.

-Melero, J.C. (2010). Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido. *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*.

-Menchén-Bellón, F, Mateos Lepe, E. y Díez Bugallo, M.D. (1981). *Creatividad y medios audiovisuales*. Valladolid: Miñón

-Merlo Flores, T (2002). La acción socializadora de la televisión en una época global. *Comunicar*, 18, 35-39.

-Merlo, J. A. E., Hernández, D. E. R., Quezada, D. A., Barrera, R. C. M., y Ramírez, J. I. H. (2012). Hidalgo y sus infancia, aproximaciones a la situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Recuperado el 9 de octubre de octubre, de http://v1.seiinac.org.mx/wpcontent/uploads/2013/01/Derechos_de_las_infancias_SEIINAC.pdf

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Mialaret, G. (1964). *Psicopedagogía de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Sudamérica.

-Mitjans Martínez, A. (1991). Personalidad, creatividad y educación. Reflexiones sobre su interrelación. *Educación y ciencia*, 1 (4), 29-38.

-Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P. y Díaz, F. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.

-Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación. Un binomio posible. *Revista Iberoamericana de educación, OEI*, 26, 97-118.

-Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.

-Moyles, J.R. (1990). *El juego en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata.

-Muñoz, B. (2009). La escuela de Birmingham: la sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. *I/C Revista científica de información y comunicación*, 6, 21-68.

-Muñoz, N. G. (1996). TV y desarrollo: variables de la interacción alumno-medio. *Comunicar*, (6), 52-56.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Muñoz, N. G., y Picó, E. P. (1997). Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

-Muñoz Repiso, A. G. V. (2007). Medios videográficos. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <http://web.usal.es/~anagv/arti4.htm>

-Navarro, H., González, Z. y Massana, E., García, I. y Contreras, R. (2012). El consumo multipantalla. Estudio sobre el uso de medios tradicionales y nuevos por parte de niños, jóvenes, adultos y personas mayores en Cataluña. *Quaderns del CAC*, 38, 15(1), 91-101.

-Novella Cámara, A.M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, 380-403.

-Obradors Barba, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas*. Universidad autónoma de Barcelona.

-Oliva Rota, M. (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del CAC*, 25, 29-40.

-Ortiz, M.A., Ruiz, J.A. y Díaz, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión. *Comunicar*, 20(40), 137-144.

-Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de cultura económica.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Orozco, G. (1989). Mediaciones cognoscitivas y videos educativos. Un reto para la producción del aprendizaje. *Signo y pensamiento*, 8(14), 9-19.

-Orozco, G (1990). La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias. *Comunicación y Sociedad*, 10-11, 107-128.

-Orozco, G. (1991). La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva. *Diálogos de comunicación*, 30, 54-63.

Orozco, G. (1993). Dialéctica de la mediación televisiva. Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes". *Análisis, cuadernos de comunicación y cultura*, 15, 31-44.

-Orozco, G. (coord.) (1994). *Televidencia: Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción*. México: D.F.

-Orozco, G. (coord.)(1996). *Miradas Latinoaméricas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

-Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus realidades. *OEI: Revista Iberoamericana*, 27,155-178.

-Orozco, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y pensamiento*, 21(41), 21-33.

-Orozco, G. (2010). *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Orozco, G. (2011). Hacia una investigación integral de las audiencias y sus procesos variados frente a viejas y nuevas pantallas. Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Guillermo%20Orozco%20G%C3%B3mez.pdf>

-Orozco, G. (2012). Televisión y producción de interacciones comunicativas. *Comunicación y sociedad*, (18), 39-54.

-Orozco, G. (s/f). La recepción de la TV desde la familia y la escuela. Recuperado el 20 de abril de 2013, de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/segundo%20grado/orozco_tv.pdf

-Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 55, 87-102.

-Ortiz, M.A., Ruiz, J.A. y Díaz, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión. *Comunicar*, 20(40), 137-144.

-Otero Bello, E. (1997). Teorías de la comunicación. Santiago de Chile: universitaria S.A.

-Padilla, M. (2003). Desastres académicos. Los estudios culturales como modalidad sin objeto. *Revista Confluencia*, 1(1), 1-18.

-Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Palazón Mesenguer, A. (2001). Comunicación web: el valor de los contenidos de la Red. *Comunicar*, 9(17), 93-96.

-Papert (1996). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.

-Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 61-84.

-Pascual, G. R. (2005). El arco creativo: aproximación a una teoría unificada de la creatividad. Cantabria: Ed. Universidad de Cantabria.

-Pérez Contreras, M (2008). Infancia y violencia en medios de comunicación. Aproximación a un aspecto de la educación informal. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 121, 315-356.

-Perez Ugena, A., Menor, J. y Salas, A. (2010). Violencia en televisión: Análisis de la programación en horario infantil. *Comunicar*, 18(35), 105-112.

-Pérez Tornero, J. M. (Comp.)(2000). *Comunicación en información en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

-Perlado, M. y C. Jiménez (Eds.) (2010). *Escenario actual de la investigación en comunicación: objetivos, métodos y desafíos*. Foro Universitario de Investigación en Comunicación.

-Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor. S. A.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Piedad Avello, M. (2012). Produciendo Audiovisuales en Educación Infantil. *Revista digital buenas prácticas 2.0*, INTEF y Ministerio de Educación, cultura y deporte. Recuperado el 20 de Mayo de 2013 <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/infantil/691-produciendo-audiovisuales-en-educacion-infantil>

-Piedrahita, M.V. (2001). Concepciones e imágenes en la infancia. *Revista de ciencias humanas*, 28.87-96.

-Pindado, J. (1998). A propósito de las relaciones familia y televisión. *Comunicar*, 10, 61-67.

-Postman, N. (1994a). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

-Postman, N. (1994b). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage books.

-Porta, L. (2002). Educación, jóvenes y valores. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://www.uccor.edu.ar/reduc/porta.pdf>

-Porto Pedrosa, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 55-79.

-Pozo Llorente, T. y Rodríguez Sabiote, C. (2003). El grupo de discusión como estrategia para la evaluación de la realidad educativa multicultural. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/13.%20T.pdf

-Prado Aragón, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 9(17), 21-30.

-Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://aprenderapensar.net/files/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>

-Prieto Sánchez, M. D., López Martínez, O. Ferrándiz, C. (2003). La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla, Madrid: Pirámide.

-Postman, N. (1970): "The Reformed English Curriculum". En. A.C. Eurich (Eds.). *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education*. Nueva York: Pitmn Pub. Corp.

-Quirós, F. (2005). Los estudios culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo. Recuperado el 9 de enero de 2013, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/quiros01.pdf

-Quiroz, M. T. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *Comunicar*, 8, 31-38.

-Quiroz, M.T. (2003). Por una educación que integre el pensar y el sentir. El papel de las Tecnologías de la Información y la

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

Comunicación. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/07/120718.pdf>

-Ramírez Alvarado, M., Guarinos, V. y Gordillo, I. (2010). La fotografía como instrumento de audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20fotograf%C3%ADa%20como%20instrumento%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20audiovisual%20Talleres%20de%20fotograf%C3%ADa%20creativa%20Para%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as.pdf>

-Redondo, M. (2008). El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Innovación y experiencias educativas*, 13,1-8.

-Requena, J.G. y Canga, M. (2002). La imagen televisiva: Más allá de la significación, el espectáculo. Recuperado el 8 de Junio de 2013, de <http://www.gonzalezrequena.com/resources/2002%20La%20imagen%20televisiva%20más%20allá%20de%20la%20significación,%20el%20espectáculo.pdf>

-Requena, M. D. y Sainz de Vicuña, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.

-Renés Arellano, P. y Guerra Liaño, S. (2010). El papel clave de las familias ante la educación mediática. *Admira*, 1(2), 17-34.

-Richmond, P.G. (1970). *Introducción a Piaget*. Madrid: Editorial fundamentos.

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Meril.

-Rogers, C. (1985). *La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México, D.F: Ediciones El Caballito.

-Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

-Rojas Flores, J (2001). Los niños y su historia un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Revista electrónica de historia y Pensamiento crítico*, 1.

-Rojas Morales, M.E. (2007). *La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*. México: Universidad Iberoamericana.

-Román, M.J. (2010). Mirar la mirada: para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario. *Folios*, 21-22, 141-164.

-Rosa, Y. (1996). Hacia un consumo racionalizado de los medios de comunicación. *Comunicar*, 7, 28-33.

Sánchez, J., Aranda, D. (2011). Una discusión sobre ocio digital y aprendizaje: Algunos mitos y una paradoja sobre las redes sociales y los videojuegos. *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. La cultura de la participación. Segovia.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Sánchez Carrero, J. (2008a). *Pequeños directores, niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión*. Huelva: Aconcagua Libros.

-Sánchez Carrero, J. y Aguaded, I. (2008b). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 293-308.

-Sánchez Carrero, J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. *Revista de la SEECI*, 14(24), 107-126.

-Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84.

-Sánchez Carrero, J. y Aguaded. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, 175-196.

-Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

-Salinas, J. (1992). Interacción, medios interactivos y vídeo interactivo. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 137-148.

-Sandoval Lutrillo, M.A. (2003). Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción. Tesis Doctoral. México: Universidad

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

de las Américas Puebla. Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/sandoval_l_m_a/capitulo4.pf

-Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

-Sedeño Valdellós, A. M. (2002). Inserción de formatos visuales en la escuela: videojuego y vídeo musical en el aula. *Edutec*, 15.

-Sevillano, M.L y Perlado, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar*, 13(25), 1-24

-Schmitt, R. (1987). La importancia de la semiótica para una pedagogía de los medios de comunicación. *Educar*, 11,127-143.

-Scolari, C. (2010). Ecología de medios, mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, 13(34), 17-25.

-Shaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.

-Shaffer, R. y Kripp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.

-Siemens, G. (2004). Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <https://docs.google.com/document/preview?hgd=1&id=1tUxvogi5ROkQP0evbDIavrvDh-bYBDLK3sxA8wsdXZE&pli=1>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Sierra Caballero, F (2000). Introducción a la teoría de la comunicación educativa. Sevilla: Editorial MAD.

-Sierra Caballero, F. (2011). Teoría crítica y comunicología. El legado de la escuela de Frankfurt. *Constelaciones: Revista teórica crítica*, 3, 349-356.

-Silva Robles, C., Elías Zambrano, R. y Jiménez Marín, G. (2012). Creatividad y producción audiovisual en la red: el caso de la serie andaluza niña repelente. *Fonseca, Journal of Communication*, 4,1-22.

-Silvio, J. (2000). La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 185-189.

-Solange Jobim e Souza. (2003). Audiencia infantil en cuestión. *IV Cumbre Mundial de los Medios para la Niñez y los Adolescentes*. Brasil. Recuperado el 4 de febrero de 2013, de <http://www.comminit.com/la/node/150394>

-Sotelo González, J., Marta Lazo, C. y Aranda Bricio, G. (2012). El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación. *Derecom*, 11.

-Spinelli, E. (2004). Modelos de comunicación. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/spinelli01.pdf

-Steinberg, Ch. R. y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Strate, L. (2012). La tecnología, extensión y amputación del hombre. El medio y el mensaje de McLuhan. Recuperado el 5 de Abril de 2013, de http://www.infoamerica.org/icr/n07_08/strate.pdf

-Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La Generación Net*. Santafé de Bogotá (Colombia): McGraw-Hill.

-Terradellas, R. J. (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, individuo y sociedad*, (9), 10-30.

-Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza y Janes.

-Tur Viñes, V. (2005). Aproximación a la medida empírica de la calidad del audiovisual dirigido a niños. *Comunicar*, 13(25), 317-318.

-Tur Viñes, V. y Ramos Soler, I. (2008). *Marketing y niños*. Madrid: ESIC.

-Urpi, C. y Vicente, J. (2008). La formación en la cultura audiovisual. Un taller de cine como propuesta pedagógica. *ESE: Estudios sobre educación*, 14, 85-104.

-Urteaga, E. (2011). Historia reciente de los estudios culturales. *Historia Contemporánea*, 36, 219-259.

Vallet, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.

-VVAA (1992). European conference about information technology in education: a critical insight. *Ponencia presentada en Barcelona: Congreso TIE*.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Vázquez Vázquez, M. (2010). Televisión local y alfabetización mediática. Recuperado el 17 de mayo de 2013, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Televisi%C3%B3n%20local%20y%20alfabetizaci%C3%B3n%20medi%C3%A1tica.pdf>

-Vega, J y Lafaurie, A. (2013). Observar TV: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños. *Comunicar*, 20(40), 145-153.

-Velleggia, S. (2009). No se trata de prohibir, sino de educar la mirada. Recuperado el 11 de enero de 2014, de <http://foroescuelacea.blogspot.com.es/2009/06/entrevista-susana-velleggia-no-se-trata.html>

-Vilches, L (1997). De la audiencia de los medios al usuario interactivo. *Pensamiento educativo*, 21(2), 125-150.

-Vilchez Martín, L. F. (1999): *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid: PPC.

-Wersch, P. del Río, A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

-Wolton, D. (2000). *Internet. ¿Y después? Una teoría crítica de los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

-Wolton, D. (2005). *Pensar la comunicación*. Buenos aires: Prometeo libros.

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Wolton, D. (2006). *Salvemos la comunicación*. Barcelona: Gedisa.

-Woolfolk. A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.

-Younis Hernández, J. A. (1992). Las guerras en las mentes de los niños. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 57, 179-190.

-Zuluaga, J.F. (2011). La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(1) 84-98.

-Zierer, L. (2004). Entre valores y antivalores. *Serie rescate y defensa de valores*, 13, 9-119.

7.2. Webs

-Equipo SATI. Recuperado el 24 de diciembre de 2013, DE <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>

-Boletín Oficial del estado (BOE). Recuperado de 15 de Enero de 2014, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

-Canal Pakapaka. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de www.pakapaka.gob.ar/

-Canal UNED. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, de <http://www.canal.uned.es/>

-Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 12 de Mayo de 2013, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

-Conclusiones del Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital, celebrado los días 13, 14, 15 de Octubre en Segovia. Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/conclusiones.html>

-Cono del aprendizaje. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de <http://tecnicasparaaprender.wordpress.com/2011/12/08/cono-del-aprendizaje/>

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Convención sobre los derechos del niño. Recuperado el 4 de Mayo de 2013, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

-Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982). Recuperado el 6 julio de 2013, de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

-Decreto 68/2007 de 29 de mayo. Recuperado el 8 de abril de 2013, de <http://legislacion.derecho.com/decreto-68-2007-01-junio-2007-consejeria-de-educacion-y-ciencia-396629>

-Detrás de la cámara. Recuperado el 5 de Mayo de 2013, de <http://www.detrasdelacamara.com/>

-El Mate. Primera Escuela de Cine Infantil y Juvenil. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de <http://www.tallerelmate.com.ar/> 307

-Escuela de cine KID. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de <http://www.festicinekids.org/> 308

-Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de <http://www.divercine.com.uy/acerca.htm> 307

-Festival Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud. Recuperado el 8 de Mayo de 2013, de <http://www.fici.info/nosotros/> 311

-Foro generaciones interactivas. Recuperado el 6 de septiembre de 2013, de <http://www.generacionesinteractivas.org>

**LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA
PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.**

-Fundación Botín. Recuperado el 5 de febrero de 2014, de <http://www.fundacionbotin.org/>

-Fundación Kine, Cultural y educativa. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de <http://www.fundacionkine.org.ar/kine.html>

-Grimm TV. Recuperado el 10 de Mayo de 2013, de <http://www.grimmtv.com/gtv/index2.html>

-La Clacleta. Recuperado el 8 de Mayo de 2012, de <http://www.laclaqueta.net/quehacemos.html>

-La UNESCO, S. L. D. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Praxis*, 64, 279-284. Recuperado el 16 de enero de 2014, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/viewFile/4080/3919>

-La Linterna Mágica. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de <http://www.lanterne-magique.org/portail/choice.php?lang=4>

-La Mataneta. Asociación de cine para niños y niñas Recuperado el 8 de diciembre de 2013, de <http://www.lamatatena.org/es/talleres.html>

-Orson the Kid. Recuperado el 25 de Abril de 2013, de <http://www.orsonthekid.com/peliculas.html>

-Pantallas Sanas. Recuperado el 15 de enero de 2014, de http://eps.aragon.es/pantallas_sanas.html

LOS NIÑOS COMO EMIRECS DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, UNA PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA.

-Programa Aulas Felices. Equipo SATI. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>

-Programa Cine y Salud: Una iniciativa de salud pública para promover la salud de la adolescencia. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <http://www.fgcasal.org/fgcasal/database/blogosfera/ICBS-b1-13-CineySalud.pdf>

-Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Recuperado el 7 de abril de 2013, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

-Red UNIAL. Recuperado el 9 de diciembre de 2012, de <http://www.habanafilmfestival.com/>

-Relanzamiento de la estrategia de Lisboa (2005). Recuperado el 12 de Mayo de 2012, de http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11325_es.htm

-Telekid. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://tallertelekids.blogspot.com.es/#>

-Teleclip TV. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de <http://www.telecliptv.es/>

-Teleespectadors Associats de Catalunya <http://taconline.net/es/>

-Viducate Red. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de www.viducate.net