



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El Consumo Televisivo del Alumnado de
Educación Primaria

D^a Loida M^a López Mondéjar

2015

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

Tesis doctoral

**El consumo televisivo del alumnado de Educación
Primaria**

Dirigida por: Dr. Francisco Javier Ballesta Pagán

Realizada por: Loida María López Mondéjar

2015



D. Francisco Javier Ballesta Pagán, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "El consumo televisivo del alumnado de Educación Primaria", realizada por D^a Loida María López Mondéjar, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 26 de octubre de 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read "F. Ballesta", with a long horizontal flourish underneath.

A mis padres

ÍNDICE

Relación de abreviaturas, términos y criterios de redacción y formato	17
Introducción.....	17

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Aproximación al medio televisivo. Características e influencias	25
1. Introducción.....	27
2. Los medios de comunicación: concepto y características	28
2.1 El medio televisivo	30
2.2 TV e identidad cultural. TV global y cultura global	35
3. Análisis del medio	39
3.1 Televisión y audiencias	39
3.1.1. Panorama actual del medio televisivo en España.....	39
4. La televisión en la infancia	49
4.1. Investigaciones sobre televisión, infancia y juventud.....	49
4.2. El niño frente a la pantalla televisiva. Impactos, influencias y efectos de la televisión.	56
4.3. La importancia del contexto familiar.....	61
4.3.1 Modelos familiares de consumo televisivo.....	63
4.4. La influencia de la televisión.....	66
4.4.1 Teorías sobre la influencia de la televisión en la infancia.....	67
4.4.2 Teorías sobre la no influencia de la televisión en la infancia	70
Capítulo 2. Educación en medios y competencia digital	75
1. Introducción.....	77
2. Generación digital y consumo de medios.....	77
3. Alfabetización mediática y educación en medios	84
3.1 Razones para la educación en medios de comunicación.....	96
3.2 Funciones de la educación en medios de comunicación	99
4. Introducción de las TIC en el sistema educativo.....	100
4.1. La competencia digital.....	103

II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 3. Diseño de la investigación	115
1. Introducción	117
2. Metodología	117
2.1. Interrogantes de la investigación	118
2.2. Objetivos de la investigación	118
3. Método de investigación	119
3.1. Diseño metodológico	119
3.1.1. Fases del diseño	121
3.2. Proceso muestral	125
3.2.1. Caracterización de la muestra	132
3.3 Instrumento	138
3.3.1. Descripción y validación del instrumento	138
3.3.2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario	146
3.3.3. Estructura del cuestionario	146
3.3.4. Procedimiento en la aplicación del cuestionario y técnicas de análisis de datos	151
Capítulo 4. Análisis de datos e interpretación de resultados	160
1. Introducción	163
2. Estadística descriptiva	163
2.1 Características demográficas	164
2.2 Equipamiento y acceso al medio televisivo	168
2.3 Uso y consumo televisivo	169
2.4 Entorno familiar	177
2.5 Televisión y escuela	183
3. Análisis inferencial de datos	184
3.1 Televisión y familia	185
3.2 Televisión y género	197
3.3 Consumo televisivo según nacionalidad	204
3.4 Televisión y centro educativo	209
3.5 Equipamiento	211

III. REFLEXIONES

Capítulo 5. Conclusiones y discusión de resultados	217
1. Introducción	219
2. Conclusiones y discusión de resultados por objetivos	219
Objetivo 1.	219
Objetivo 2.	228
Objetivo 3.	229
Objetivo 4.	231
Objetivo 5.	234
Objetivo 6.	235
Objetivo 7.	236
3. Implicaciones educativas.....	238
Capítulo 6. Fuentes documentales y anexos	243
1. Referencias y normativa legal	245
2. Anexos	269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ratio de penetración de los diferentes medios de comunicación en España	40
Figura 2. Minutos promedio de visionado televisivo diarios.	41
Figura 3. Evolución del consumo televisivo diario por grupos de edad en España.	42
Figura 4. Consumo televisivo por grupos sociales año 2014	44
Figura 5. Consumo televisivo por grupos sociales año 2014 (Región de Murcia)... ..	48
Figura 6. Penetración de medios 2014: Diferencias España (Región de Murcia)	47
Figura 7. Consumo relativo de televisión 2014 (Audiencia acumulada diaria %)	48
Figura 8. Modelos familiares de consumo televisivo	63
Figura 9. El proceso de investigación.	123
Figura 10. Diseño de la Investigación.	124
Figura 11. Mapa de Molina de Segura, Murcia.....	126
Figura 12. Alumnado encuestado según tipología de centro educativo	127

Figura 13. Situación en el mapa de los centros encuestados según tipología.....	128
Figura 14. Alumnado encuestado procedente de cada centro	129
Figura 15. Centros encuestados en Molina de Segura.....	130
Figura 16. Fórmula de Bugada 1974.....	132
Figura 17. Distribución de la muestra según género del alumnado participante...	133
Figura 18. Porcentaje de edad del alumnado encuestado	134
Figura 19. Procedencia del alumnado encuestado	134
Figura 20. País de procedencia del padre	136
Figura 21. País de procedencia de la madre	136
Figura 22. Etapas para el diseño del instrumento	140
Figura 23. Proceso de investigación por encuesta.....	141
Figura 24. Esquema de aplicación del cuestionario y análisis de los datos.....	151
Figura 25. Prueba Q-Q Plot. Variable: Número de televisiones en el hogar	155
Figura 26. Prueba Q-Q Plot. Variable: Tiempo que el niño ve la televisión durante los días de semana	155
Figura 27. Prueba Q-Q Plot. Variable: Tiempo que el niño ve la televisión durante los días de fin de semana.....	156
Figura 28. Prueba Q-Q Plot. Variable: Trabajo en clase sobre los contenidos televisivos vistos en el aula.....	156
Figura 29. ¿Te interesa ver la televisión?.....	157
Figura 30.¿Habéis comentado en clase lo visto en TV?.....	157
Figura 31. Estudios de las madres	164
Figura 32. Estudios de los padres	165
Figura 33. Trabajo de la madre	165
Figura 34. Trabajo del padre	166
Figura 35. Modelos familiares.....	167
Figura 36. Número de hermanos.....	168
Figura 37. Televisiones en el hogar	168
Figura 38. ¿En qué lugar sueles ver la televisión?	169
Figura 39. Utilidad del tiempo libre.....	170
Figura 40. ¿Te interesa ver la televisión?.....	170
Figura 41. ¿Por qué te guinteresa ver la televisión?.....	171
Figura 42. ¿Cuándo sueles ver la tv?	172
Figura 43. ¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión?	173

Figura 44. Preferencias programas TV	174
Figura 45. ¿Por qué te interesan esos programas?	175
Figura 46. ¿Cuál es el tu canal de televisión preferido?	175
Figura 47. Tipo de canal de TV visto por el alumno	176
Figura 48. Tipo de canal de TV visto por el alumno	176
Figura 49. ¿Por qué ves el canal de TV?	177
Figura 50. ¿Cómo ves la televisión?	177
Figura 51. ¿Quién te acompaña cuando ves la televisión?	178
Figura 52. ¿Tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?	178
Figura 53. Los alumnos tienen un horario para ver la televisión en casa	179
Figura 54. Programas de televisión (padres).....	180
Figura 55. ¿Por qué tu padre prefiere ese programa de televisión?.....	180
Figura 56. Programas de televisión (madres)	181
Figura 57. ¿Por qué tu madre prefiere ese programa de televisión?.....	182
Figura 58. Canal de televisión en el hogar	182
Figura 59. Tipo de canal de TV visto en el hogar	183
Figura 60. El profesor utiliza la televisión en clase	183
Figura 61. ¿Habéis comentado en clase los contenidos de algún programa?	184
Figura 62. Permisibilidad ante el medio televisivo de los padres a los hijos en función del nivel de estudios de los padres.	189
Figura 63. Permisibilidad ante el medio televisivo de los padres a los hijos en función del nivel de estudios de las madres.	190
Figura 64. ¿Tus padres te imponen un horario para ver la televisión? En función del nivel de estudios de los padres.	190
Figura 65. ¿Tus padres te imponen un horario para ver la televisión? En función del nivel de estudios de las madres.	191
Figura 66. Relación de variables tiempo que el niño pasa frente al medio televisivo durante los días de semana en función de su contexto familiar.	193
Figura 67. Preferencias de canal en función del género	203
Figura 68. Limitación del tiempo de visionado televisivo a los hijos en función de la nacionalidad de los padres y madres.	204

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Localización y carácter de los centros encuestados	129
Tabla 2. Porcentaje de alumnado encuestado por colegios	130
Tabla 3. Número de alumnado escolarizado en 4º de Primaria en Molina de Segura según Consejería de Educación de la Región de Murcia.....	131
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes: según género	133
Tabla 5. Edad del alumnado encuestado	134
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes: nacionalidad del alumnado	135
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes: país de procedencia del alumnado	135
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes: nacionalidad del padre	136
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes: nacionalidad de la madre	137
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes países de procedencia del padre	137
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes países de procedencia de la madre	138
Tabla 12. Protocolo de validación del cuestionario	144
Tabla 13. Dimensión 1: Características demográficas.....	147
Tabla 14. Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión equipamiento.....	148
Tabla 15. Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión consumo y uso.....	149
Tabla 16. Preguntas del bloque del cuestionario referidas a la dimensión familia	150
Tabla 17. Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión escuela	150
Tabla 18. Media de horas de visionado televisivo al día	173
Tabla 19. Correlación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y fin de semana y el trabajo del padre y la madre	186
Tabla 20. Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y el trabajo del padre.....	186
Tabla 21. Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y el trabajo de la madre.	187
Tabla 22. Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de fin de semana y el trabajo del padre.	187
Tabla 23. Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de fin de semana y el trabajo de la madre.	187

Tabla 24. Relación entre variables estudios de los padres y madres y consumo de horas de televisión que los hijos hacen durante los días de semana y de fin de semana.....	188
Tabla 25. Relación entre variables estudios de los padres y madres y limitación del tiempo de visionado televisivo a los hijos.	189
Tabla 26. Relación entre las variables contexto familiar y nº de horas durante los días de semana	192
Tabla 27. Tiempo de visionado televisivo del alumnado durante los días de semana	193
Tabla 28. Tiempo de visionado televisivo del alumnado durante los días de fin de semana	194
Tabla 29. Datos prueba Chi-cuadrado sobre la influencia del consumo familiar en los hijos.....	196
Tabla 30. Relación entre el número de hermanos y las horas medias de televisión que ven los niños durante los días de semana.....	196
Tabla 31. Relación entre el número de hermanos y las horas medias de televisión que ven los niños durante los días de fin de semana	197
Tabla 32. Prueba Chi-cuadrado sobre preferencias de tiempo libre en función del género del alumnado encuestado.....	198
Tabla 33. Preferencias de tiempo libre en función del género del alumnado encuestado..	198
Tabla 34. Afición por ver la televisión en función del género.....	198
Tabla 35. Afición por el medio televisivo: medias	199
Tabla 36. Tiempo de visionado televisivo durante los días de semana en función del género	199
Tabla 37. Medias de tiempo de visionado televisivo durante los días de semana en función del género	199
Tabla 38. Medias de tiempo de visionado televisivo durante los días de fin de semana en función del género	200
Tabla 39. Tiempo de visionado televisivo durante los días de fin de semana en función del género	201
Tabla 40. Prueba Chi-cuadrado: Programas preferidos en función del género	201
Tabla 41. Preferencias televisivas en función del género	202

Tabla 42. Prueba Chi-cuadrado: tipo de canal de televisión (adulto/infantil) en función del género	203
Tabla 43. Tipo de canal de televisión (adulto/infantil) en función del género.....	203
Tabla 44. Implantación de un horario a los hijos para ver la televisión e función de la nacionalidad del padre	205
Tabla 45. Implantación de un horario a los hijos para ver la televisión e función de la nacionalidad de la madre	205
Tabla 46. Prueba Chi-cuadrado: Programa de televisión según nacionalidad	205
Tabla 47. Programa de televisión según nacionalidad	206
Tabla 48. Prueba Chi-cuadrado: tipo de canal de televisión (infantil/adulto) según nacionalidad.....	206
Tabla 49. Tipo de canal de televisión (infantil/adulto) según nacionalidad	207
Tabla 50. Tipo de canal de televisión (extranjero/español) según nacionalidad...	207
Tabla 51. Tipo de canal de televisión en el hogar (extranjero/español) según nacionalidad del padre.....	208
Tabla 52. Tipo de canal de televisión en el hogar (extranjero/español) según nacionalidad de la madre.....	208
Tabla 53. Utilización de la televisión en el aula en función del tipo de centro	209
Tabla 54. Comentar los programas televisivos vistos en clase en función del centro	209
Tabla 55. Tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de semana en función del tipo de centro donde se encuentran escolarizados	210
Tabla 56. Medias: Consumo televisivo en días de semana según centro educativo	210
Tabla 57. Tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de fin de semana en función del tipo de centro donde se encuentran escolarizados	211
Tabla 58. Medias: Consumo televisivo en días de fin de semana según centro educativo.	211
Tabla 59. Prueba Chi-cuadrado: relación entre lugar de ver la televisión en el hogar el niño y el tipo de canal seleccionado (infantil/adultos)	212
Tabla 60. Prueba Chi-cuadrado: relación entre lugar de ver la televisión en el hogar el niño y el contenido seleccionado	212

RELACIÓN DE ABREVIATURAS, TÉRMINOS Y CRITERIOS DE REDACCIÓN Y FORMATO

En el presente apartado pretendemos poner en conocimiento del lector algunas palabras, abreviaturas y expresiones que encontraremos a lo largo del trabajo, así como aspectos relacionados con la redacción y el formato del mismo.

Acrónimos de términos:

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

CLEMI: Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias de l'Information

Acrónimo de términos legales:

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Educación

BOE: Boletín Oficial del Estado

Criterios de redacción:

En relación a los criterios seguidos en la redacción del texto, informar que para hacer un uso más fluido y eficaz de la lengua escrita nos hemos remitido a evitar el desdoblamiento de género, utilizando únicamente una palabra para referirnos a ambos sexos, como es el caso de “niños”, “alumnos”, “hijos”, “padres”, “profesores”, “maestros”.

Criterios de formato:

Con el fin de evitar el uso continuado de la expresión “elaboración propia” advertimos previamente que somos autores de la elaboración de todas las figuras y tablas que a lo largo de la investigación se observan, a excepción de aquellos en los que se detalle expresamente su procedencia.

INTRODUCCIÓN

Los años de experiencia en centros educativos de Educación Primaria marcaron el interés por el presente estudio en torno al medio televisivo y la infancia. Así, las primeras razones que motivaron su realización fue la observación en el aula de diversas conversaciones diarias llevadas a cabo por el alumnado sobre programas televisivos que, para sorpresa, resultaban ser emitidos en horario nocturno y de contenido adulto. Este hecho llamó nuestra atención y originó nuestras primeras investigaciones en torno al tema realizadas para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el año 2010, además de la realización de la Tesina de Licenciatura en el año 2012. Los trabajos realizados estaban basados en investigaciones a nivel regional sobre los hábitos de consumo televisivo en niños de Educación Primaria, estudios que desembocaron posteriormente en varias participaciones a congresos y artículos debido al gran interés suscitado por los resultados. Este interés por conocer cada día más sobre el medio televisivo y la infancia nos llevó a ingresar como colaboradora en el grupo de investigación “Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad (EDUCODI)” de la Universidad de Murcia dentro de la línea Televisión y Educación, donde nos interesamos por seguir la trayectoria de investigaciones previas realizadas sobre el medio televisivo en Educación Primaria y Secundaria, como la desarrollada en 2005 por Lorenzo. De esta forma, en la presente Tesis Doctoral se quiere delimitar y profundizar más detalladamente en el tema, centrándonos, específicamente, tras la realización de una nueva investigación, en aquellos aspectos que más llamaron nuestra atención en trabajos previos por presentar los resultados un carácter más novedoso y sorprendente.

Es por ello que, paralelo a los estudios mencionados, quisimos, a través de la presente Tesis Doctoral, acotar más el objeto y la finalidad investigadora centrada en conocer aspectos relacionados con el uso y consumo de la televisión en los escolares de cuarto de Educación Primaria, para profundizar en el acceso a este medio desde el hogar, conocer los hábitos, preferencias audiovisuales, así como el modelo de consumo familiar del alumnado participante, al mismo tiempo que

valorar el papel que puede jugar este medio en relación a las familias extranjeras y la formación sobre los contenidos televisivos a través del desarrollo del trabajo docente en los centros educativos. En resumen, la presente investigación está centrada en la etapa de Educación Primaria y pretende identificar y valorar expresamente el uso y consumo televisivo que realiza el alumnado de cuarto, teniendo siempre en cuenta el estudio del mismo desde un planteamiento educativo.

Por todo ello, consideramos, que la temática desarrollada en esta Tesis Doctoral puede tener interés por abordar un carácter de actualidad sobre la relación que se establece entre el medio televisivo y la infancia en nuestros días, para avanzar en describir y explicar las razones que justifican esta relación, con la finalidad de conocer cómo avanzar y mejorar, desde el contexto escolar, en un mayor aprovechamiento formativo. En este sentido, consideramos que la elección del sector de la población, el alumnado de cuarto de Educación Primaria, es el idóneo para el estudio del medio debido a dos aspectos: En primer lugar porque podemos constatar el gran impacto que el medio televisivo puede tener sobre ellos más que sobre otro segmento de la población debido a sus limitados recursos críticos y, en segundo lugar, porque a la edad seleccionada de 9 a 10 años ya dominan un vocabulario rico para expresarse correctamente, así como poseen un nivel de comprensión adecuado para responder a cualquier cuestión planteada. Asimismo, creemos importante resaltar la necesidad de investigar en torno al medio televisivo, al ser éste, como muchos estudios que posteriormente citaremos, el “medio por excelencia” más utilizado en los hogares españoles, a pesar de la presencia de otros muchos y más modernos medios de comunicación en nuestra sociedad.

La Tesis que presentamos se encuentra estructurada en tres apartados. El primero de ellos, la fundamentación teórica, se encuentra constituido por dos capítulos. El primer capítulo, *Aproximación al medio televisivo. Características e influencias*, comienza realizando un análisis de la realidad que nos envuelve en torno al consumo televisivo actual, así como efectúa un breve recorrido por la literatura

existente sobre el consumo de medios, antecedentes e investigaciones más recientes. De igual manera, pretende dar a conocer las características fundamentales del medio televisivo, así como acercarnos a las diferentes teorías que existen sobre su influencia en los individuos, especialmente en los niños.

El segundo capítulo de la fundamentación teórica, al que hemos titulado *Educación mediática y competencia digital*, aborda la necesidad de una educación en medios de comunicación y, por tanto, una alfabetización mediática de los ciudadanos desde el ámbito escolar. En él se plantean diferentes posturas de autores que comentan la insuficiencia con la que, desde la escuela, es trabajado el tema, así como la necesidad de desarrollar en los estudiantes una adecuada competencia digital para desenvolverse adecuadamente en la sociedad tecnológica y mediática en la que se desarrollan.

El segundo apartado está dedicado al estudio empírico. Dentro del mismo y en primer lugar, se describe el *diseño metodológico de la investigación*, donde se expone el proceso seguido para el desarrollo del estudio, la muestra e instrumento utilizados para la recogida de información, así como los tipos de análisis llevados a cabo, entre los que destacan: ANOVA, prueba t, correlación bivariada de Pearson y chi-cuadrado. A continuación, en el capítulo cuarto, se muestran los resultados obtenidos en función de los análisis estadísticos desarrollados. En ellos, primeramente se realiza un análisis descriptivo de todas las variables, para continuar con un análisis inferencial de los datos.

El tercer apartado, está constituido por el capítulo cinco de la Tesis, en el cual se muestran las conclusiones que se derivan de los resultados de nuestra investigación, así como una discusión teórica de los mismos. Finalmente, el apartado se cierra con una breve referencia a las implicaciones educativas que aporta nuestra investigación.

Por último, concluimos el estudio con un capítulo dedicado a las fuentes documentales que han sustentado nuestro trabajo, así como a los anexos que recogen información de interés para la comprensión del estudio. En el apartado fuentes documentales se incluyen referencias a libros, artículos, publicaciones web y normativa legal. En el apartado anexos se muestra el cuestionario utilizado para la recogida de información de la investigación.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1
APROXIMACIÓN AL MEDIO TELEVISIVO.
CARACTERÍSTICAS E INFLUENCIAS

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN AL MEDIO TELEVISIVO. CARACTERÍSTICAS E INFLUENCIAS

1. Introducción

2. Qué son los medios de comunicación

2.1. El medio televisivo

2.2. TV e identidad cultural. TV global y cultura global

3. Análisis del medio

3.1. Televisión y audiencias

3.1.1. Panorama actual del medio televisivo en España

3.1.1.1. Consumo televisivo en España según grupo de edad

3.1.1.2. Consumo televisivo en España según clase social

3.1.1.3. El consumo televisivo infantil

3.1.1.3.1. Normativa actual para la protección del menor

3.1.1.4. Panorama actual del medio televisivo en la Región de Murcia

4. La televisión en la infancia

4.1. Investigaciones sobre televisión, infancia y juventud

4.2. El niño frente a la pantalla televisiva. Impactos, influencias y efectos de la televisión

4.3. La importancia del contexto familiar: modelos de consumo televisivo

3.3.1. Modelos familiares de consumo televisivo

4.4. La influencia de la televisión.

4.4.1. Teorías sobre la influencia de la televisión en la infancia

4.4.2. Teorías sobre la no influencia de la televisión en la infancia

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo trataremos la televisión, como medio de comunicación y entretenimiento fundamental en nuestra sociedad, desde el punto de vista de la infancia. Al ser éste el período de la vida durante el cual el ser humano se encuentra más susceptible a los impactos, influencias y efectos del medio televisivo, queremos detenernos en él para poder conocer a fondo, basándonos en diferentes estudios así como en diversas teorías existentes en torno al tema, cada uno de estos aspectos que afectan a la persona en su primera etapa. Pretendemos con ello subsanar, en la medida de lo posible, todos aquellos aspectos que presenten un carácter negativo en el desarrollo y evolución personal y social del individuo.

Comenzaremos el capítulo realizando una introducción al concepto de televisión como medio de comunicación, para continuar desarrollando un breve análisis sobre la situación real del medio en nuestra sociedad, abarcando el panorama actual de la televisión en España y más concretamente en la Región de Murcia, y centrándonos especialmente en el consumo infantil y su evolución a lo largo de los últimos años en relación al uso de otros y más modernos medios de comunicación. De igual manera, abordaremos la televisión como uno de los medios que mayor importancia y repercusión tiene en la construcción, la renovación y la consolidación de identidades sociales y culturales de los pueblos, así como su especial influencia en cuanto a la creación de una nueva cultura televisiva común a todos los telespectadores, especialmente a los más jóvenes.

Asimismo, trataremos la importancia de la familia como factor influyente en el visionado televisivo, así como en el proceso de elección, recepción y asimilación de contenidos televisivos. Al considerar el contexto familiar como máximo responsable de la educación en medios televisivos de los hijos, trataremos y nos detendremos en los diferentes modelos familiares de consumo televisivo,

subrayando aquellos que presentan un carácter positivo frente a los que destacan por su carácter negativo.

2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Si reflexionamos sobre la principal característica que definen a los medios de comunicación, bien es sabido que son identificados como los principales emisores de contenidos e información de la sociedad, siendo su principal función la de acortar distancias y facilitar, a través de diferentes canales y vías, la comunicación e información entre los ciudadanos. Masterman (1993) los define como “sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos” (p.36). Expresa que, los medios como la televisión, la radio, los periódicos o el cine han sido producidos, esto es “son agentes activos de los procesos de construcción o representación de la realidad” (p.36), que no se limitan simplemente a transmitirla o reflejarla.

De igual forma los medios de comunicación son definidos por Middaugh y Kahne (2013) como un conjunto de instrumentos y contextos que permiten y cada vez adquieren más importancia para la participación de los ciudadanos, a lo que Núñez (2009) añade que también son herramientas que nos instruyen y nos entretienen, abriéndonos puertas a lugares de conocimiento antes inimaginables, dando forma a nuestros sueños y colmando nuestras ilusiones. Sin olvidar que estos medios participan e influyen en todos los ámbitos de la población, ya sea en aspectos de su vida personal, en su tiempo de ocio o en el ámbito profesional (Ballesta, 2009).

En resumen, podemos hablar de la existencia de una concentración mediática en nuestra sociedad donde información y comunicación se combinan a través de las tecnologías, adquiriendo ambas cada vez un formato más interactivo,

más atractivo y más cercano al usuario. En este sentido, Ballesta y Guardiola (2001) resaltan en ellos, además de los aspectos mencionados, la de ser transmisores de ideologías, normas de comportamiento social, modelos culturales, así como su capacidad para homogeneizar hábitos y pensamientos. Es así que representan, a la vez que les es otorgado, un papel de gran importancia en la vida de los ciudadanos, y ya no únicamente por su potencialidad como instrumentos o por los aspectos señalados previamente, sino por sus efectos y su gran influencia en relación a cómo desarrollamos una nueva interacción comunicativa individual y grupal a través de los mismos (Ballesta, Lozano y Cerezo, 2014).

De este modo, los medios de comunicación se han convertido, según Sevillano (2012), en instituciones básicas dentro de nuestra sociedad, encargados de transmitir información, homogeneizar comportamientos, servir de sistemas para el equilibrio social, así como de ser el escenario de muchos de los problemas que presenta la sociedad.

Las tecnologías y medios de comunicación han modificado profundamente nuestra realidad social y cultural, así las nuevas formas de acceso a la información, con sus lenguajes propios, están desarrollando también nuevas formas de pensamiento en los ciudadanos de hoy, lo que lleva consigo nuevas formas de aprender, de acceso al conocimiento y de utilización de la información, llegando a cuestionarse el concepto de lo qué es y debe ser la institución escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy día, aspectos que llevan consigo la necesidad de un cambio en los métodos utilizados en el proceso de enseñanza (Aguaded, 2010 y Sevillano, 2012).

Los nuevos medios de comunicación están favoreciendo que los ciudadanos ya no accedan a un tipo de información lineal, sino a hipermedias, donde texto, imágenes, gráficos y vídeos se entrecruzan, y donde la interactividad, la inmediatez, la velocidad y el formato toman parte importante de la emisión y valoración del contenido informativo (Ballesta, 2010). Es por ello que resaltamos la idea de Burbules (2007), quien afirma que los cambios más importantes causados por las

tecnologías y los medios de comunicación en nuestra sociedad y cultura no son producidos por las tecnologías y los medios en sí mismos, sino por un cambio en las ideas y en las prácticas sociales y culturales que los acompaña.

A continuación nos centraremos en el medio televisivo por ser éste el elegido al abordar el problema y objeto de nuestra investigación.

2.1 El medio televisivo

Nos encontramos en una sociedad cambiante, donde la intrusión de los medios de comunicación en el día a día de las personas es un hecho totalmente tratado con naturalidad o, más aún, con necesidad por los ciudadanos. En este sentido, observamos como los diversos medios de comunicación y, en especial la televisión, representan en estos momentos las principales herramientas culturales de nuestra sociedad. Según Sartori (2012), la televisión está transformando al *homo sapiens*, producto de una cultura basada en la escritura y la lectura, en un *homo videns*, individuo para el cual la palabra ha quedado destronada por la imagen. Actualmente los niños entran antes en contacto con el medio televisivo, aprendiendo todo lo que de él se deriva, que a leer o a escribir. Se evidencia, de este modo, cómo los medios de comunicación han ido incrementando su valor dentro de la jerarquía social y familiar, consiguiendo penetrar en los hogares, desafiando el control de los padres, y envolviendo al niño en el mundo de los adultos, contribuyendo, de esta forma, a la pérdida de su infancia, destruyendo en el niño ese carácter de inocencia y fantasía que le caracteriza e invitándolo a crecer antes de tiempo. Asimismo, nos imponen hábitos sociales, valores, conductas y nos dan visiones opacas de la realidad que simplemente nos limitamos a aceptar sin someter a ningún tipo de filtro o juicio.

Hemos de resaltar que la televisión ha sido y es uno de los medios digitales más discutidos a lo largo de los tiempos. Como indican Muñoz y Pedrero (1996), en su comienzo simplemente era un sistema de transmisión de información del cuál “nadie sabía con exactitud cuál sería su destino, ni sus constructores habían

estipulado su función, ni la sociedad había fijado un marco de regulación, y ni siquiera los individuos alcanzaban a representar su objeto” (p.17). Sin embargo, hoy en día, utilizada por un gran número de espectadores, la televisión ha sobrellevado multitud de estudios y ha alcanzado un alto grado de críticas en cuanto a sus repercusiones en la sociedad, especialmente entre los niños y los más jóvenes, siendo tachada, en ocasiones, como la causante de los diferentes fracasos sociales, incluso educativos, que soporta nuestra sociedad y sus miembros.

Ante este hecho nos cuestionamos si la televisión educa o deseduca. Si revisamos la literatura específica del tema en cuestión, observamos la existencia de un acuerdo entre los diferentes autores en destacar a la televisión como un medio que educa, además de entretener e informar al telespectador. Sin embargo, no debemos olvidar las discrepancias entre las ideas de los expertos acerca de las ventajas o desventajas del medio televisivo en el ámbito educativo, social y/o cultural, en relación a los usos y productos del mismo.

Según explica Buckingham (2002) existen dos tendencias que distan entre sí acerca de los efectos y la relación existente entre los medios de comunicación, en este caso la televisión y los niños. Por un lado el autor nos habla de aquellos que responsabilizan a la televisión de la *muerte de la infancia*. Ellos presentan a los niños como consumidores pasivos y vulnerables ante la televisión, instrumento que les ha robado la niñez y la inocencia, haciéndolos crecer demasiado rápido o, como Sartori (2012) nos explica, algo más grave: la televisión como transformadora de la naturaleza humana. En este sentido el autor se refiere a los “video-niños”, educados para ver la televisión, guiados por las imágenes y, de seguir así, destinados a una vida “inútil”, donde su única función sea “matar el tiempo” consumiendo imágenes a través del medio televisivo, no dándole un sentido a sus visionados y sin una aptitud reflexiva y crítica que les permita diferenciar lo correcto de lo incorrecto, lo necesario de lo innecesario, lo importante de lo trivial.

Esta idea, considerada la más popular, se asocia a la crítica que Postman (1983) realizó en su libro *La desaparición de la infancia*. Dicho autor argumentaba que

nuestra concepción de la infancia siempre ha estado ligada y es consecuencia de los medios de comunicación impresos, sin embargo, ahora, los nuevos medios de comunicación, especialmente la televisión, han modificado esa concepción de infancia, llegando incluso a destrozarla. Postman explica que no es necesario que los niños de hoy día inviertan tiempo en tratar de aprender a leer e interpretar el medio televisivo, como ocurría anteriormente con los medios impresos, pues considera que éste es “el medio de revelación total” a través del cual, sin ningún tipo de formación, los niños pueden aprender todo sobre los “secretos” de la vida adulta (sexo, drogas, violencia, etc.). Es por ello, explica el autor, que los niños están modificando sus patrones de conducta, su comportamiento, equiparándose éste al que poseen los adultos, de ahí su idea sobre “la muerte o desaparición de la infancia” (Buckingham, 2007)

Tras esta postura, de quienes ven la televisión como un enemigo que hay que derribar y a los niños como vulnerables y necesitados de protección frente a las tecnologías y medios de comunicación (Postman, 1998), diversos autores (Perlado y Sevillano, 2003; Orozco, 2001; Núñez y Pérez, 2006) se han centrado en la necesidad de conocer de primera mano las consecuencias que realmente puede tener el medio televisivo en los individuos, especialmente entre los más jóvenes, si no se hace un uso adecuado del mismo.

Por otro lado, Buckingham (2000) nos hace referencia a quienes defienden la televisión como un instrumento de liberación de la infancia, que a la vez que refleja los cambios sociales y culturales de la sociedad, también juega un lugar importante en la producción de los mismos. Este grupo, a diferencia del anterior, presenta al niño como un experto en medios de comunicación, pues ha nacido y ha crecido envuelto en el uso de todos ellos. Destacamos aquí la aportación de Tapscott (1998) quien apoya la idea de Postman en relación al cambio que la infancia ha sufrido en los últimos años, aunque desde un enfoque distinto. Dicho autor explica que, en la actualidad, las tecnologías y los medios de comunicación están desdibujando los límites entre la infancia y la edad adulta. Sin embargo, Tapscott (1998), a diferencia de Postman, explica que no hay que lamentarse sobre este hecho, sino todo lo

contrario, pues argumenta que las tecnologías y medios de comunicación actuales, pueden o deben ser vistos como una forma de liberación y de “empoderamiento” de los más jóvenes. Asimismo, observamos cómo sus argumentos están especialmente basados en la diferenciación que el propio autor hace sobre los medios, estableciendo diferencias entre las denominadas “nuevas” y “antiguas” tecnologías. Según Tapscott, dichas tecnologías presentan diferencias en cuanto a su uso, siendo las más antiguas, como es el caso de la televisión, tecnologías pasivas, mostrando exclusivamente una única visión del mundo, de la realidad que nos rodea y de uso aislado para la persona. Por el contrario, las más modernas tienden a ser más activas, en este caso Internet, permitiendo construir comunidades y aumentar la inteligencia del usuario (Buckingham, 2007). De igual manera, autores como Urrea, Clemente y Vidal (2010), Fuenzalida (2007), García Matilla (2003) o Fernández-Torres (2005) también nos hablan del valor de la televisión como importante medio para la socialización, así como para la educación integral de nuestros niños y jóvenes. Tal como Urrea et al. (2010) especifican, es imposible entender el proceso de socialización que siguen los niños de hoy día sin la presencia y participación de la televisión, pues explican el papel tan importante que juega éste medio de comunicación en el desarraigo del individuo del mundo real e incluso de su propio mundo familiar.

En ambas posturas hay algo de verdad, pero también las dos plantean problemas y carencias importantes. Ni los niños de hoy en día son criaturas tan expertas en medios, ni son los adultos prematuros que muchos imaginan. Mientras que en algunas áreas la fronteras entre adulto y niño se desdibujan, en otras se restablecen con fuerza (Buckingham, 2002). Observamos que los niños cada vez se acercan más a los medios “adultos” y adquieren más poder como consumidores del medio. El problema está en que aun siendo expertos en el medio, saben cómo encender y apagar la televisión, hacer *zapping* y demás, no saben darle un buen uso, es decir, un consumo racional, crítico y no abusivo. Es aquí donde entra en juego la responsabilidad de los adultos en proporcionar a los niños y jóvenes una adecuada “alfabetización mediática” que les permita conocer las TIC, aprender a usarlas e ir más allá, hacia una lectura crítica de las mismas y hacia la creación a partir de su uso (Buckingham, 2006).

Asimismo, es la escuela quien, como institución encargada de preparar a nuestros hijos para ser parte integral y activa de la sociedad, debe poner el acento en desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos medios (Buckingham, 2008) pues, como Gutiérrez y Tyner (2012) exponen, “la educación, como preparación básica para la vida, no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que, lógicamente, la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que desea conseguir” (p.32). En este sentido, la escuela, por tanto, no puede volver la vista a un lado y seguir instruyendo a sus alumnos para una sociedad que ya no existe, sino que debe capacitarlos para el siglo XXI, para una sociedad movida por las TIC, dotándolos de las herramientas e instrumentos necesarios que les permitan una educación integral, así como un desarrollo pleno como ciudadanos activos. Debe otorgarles útiles para la interpretación y uso crítico de los contenidos mediáticos, pues solo así estaremos formando en todas sus dimensiones a los ciudadanos del mañana.

La mayor parte de las ideas e imágenes que los alumnos tienen del mundo les llegan a través de la televisión y de los demás medios, lo que provoca que se acostumbren a aprender de segunda mano sin hacer el esfuerzo de ver y actuar por ellos mismos de una manera autónoma (Alba, 2011). Así, una educación en comunicación mediática es necesaria para alcanzar esa *alfabetización mediática* de la que el autor Buckingham (2008) nos habla, pues constituye el proceso de enseñar y aprender medios de comunicación, es decir, desarrollar en la persona usuaria de los medios tanto la comprensión crítica como la participativa que la lleve a interpretar y juzgar por sí misma aquello que los medios le ofrecen.

Las experiencias en comunicación audiovisual dentro del aula capacitan a los alumnos para que, como usuarios de los medios y especialmente de aquellos que imponen sus contenidos como es la televisión, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos, además de constituir una práctica innovadora y atractiva para el alumnado dentro del aula, que aleje la “nueva brecha digital” a la que el autor Buckingham (2008) hace referencia cuando se refiere al

uso que los niños y jóvenes hacen de la tecnología fuera del aula y al uso que se le da en los centros escolares.

En definitiva, aunque como García (2003) nos indica, sigue siendo una utopía conseguir que la televisión alcance a ser un medio útil y ventajoso para la educación de los ciudadanos, así como para el desarrollo de los pueblos. Debemos, por tanto, tratar de aprovechar y explotar al máximo de manera didáctica este recurso, tratando de hacer de él un instrumento útil para el desarrollo integral de los individuos, especialmente para los más pequeños, con el fin de que puedan desarrollar un razonamiento reflexivo y crítico frente al mismo. Es necesario tener en cuenta que los medios de comunicación juegan un rol muy importante en la actual sociedad, equiparándose éste incluso al de la cultura escrita, es por ello que los educadores debemos tratarlo con igual seriedad dentro de nuestras aulas y escuelas (López de la Roche, 1999).

2.2 TV e identidad cultural. TV global y cultura global

En su comienzo la televisión se inició como un medio de comunicación cercano, capaz de aproximarnos a cualquier rincón del mundo y de darnos a conocer su realidad económica, social y cultural del momento. No obstante, en la actualidad observamos que la realidad televisiva es bien distinta y no tan mágica como en un principio soñamos, pues su principal finalidad es difundir ideas, creencias y conductas, así como crear conciencias y homogeneizar culturas.

Tras el surgimiento de la televisión y durante sus primeros años, teníamos suficientes motivos para corroborar que la televisión unificaba el pensamiento de las personas, pues solo había uno o dos canales de televisión y, por tanto, todos debíamos ver el mismo programa televisivo sin opción de poder elegir cualquier otro que se adaptara mejor a nuestras preferencias. Sin embargo, en la actualidad, con la multitud de canales existentes, ¿podemos realmente decir que la televisión homogeniza el pensamiento de una sociedad? De ahí nuestro presente estudio.

Según numerosos autores, la televisión es uno de los medios que mayor relevancia tienen para la construcción, renovación y consolidación de identidades sociales y culturales (Belmonte y Guillamón, 2005; Jacks, 2008). Del mismo modo, Barker (2003) también afirma que en la actual era de la globalización en que vivimos, la televisión es de vital importancia para la construcción de identidades culturales, pues permite hacer circular toda una serie de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con las que nos identificamos o contra las que luchamos.

Hemos de tener en cuenta que los productos televisivos se producen en un contexto concreto, no en el vacío, que los influye y, además, éste es influido por ellos, propiciando múltiples respuestas o interpretaciones por parte de los receptores, que tienen su repercusión en la construcción de identidades culturales. Esto hace que las familias del alumnado de origen extranjero presten especial atención a los productos televisivos que reciben sus hijos, ya que entienden su relación con la construcción de la identidad cultural. Sucede, como señala Vassallo (2008), que existe una especie de motivación antropológica de construcción de identidades basada en el concepto de nación, lo que puede suponer que estas familias que, por diversos motivos, han tenido que abandonar su nación de origen, seleccionen en la nación de destino, cuando sea posible, productos televisivos, como el canal de televisión, propios de su nación origen como clave para la interpretación y orientación de los procesos de identidad cultural (lengua, religión, etc.) propios y de sus hijos. Si bien hace unos años la dificultad era mayor, la globalización de los medios digitales hace más factible su acceso desde cualquier lugar. En este sentido, estas familias entienden que la televisión es un medio suficiente y preciso para que sus hijos entiendan su cultura y sociedad de origen y conservar su identidad respecto a los referentes de las comunidades receptoras, lo que hace que su participación en el entorno comunicativo de la sociedad de acogida sea escasa (Huertas, Reguero y Sagarzazu, 2010). Pero, ¿por qué las familias de origen extranjero utilizan la televisión con este propósito? Amezaga (2001) realizó un estudio con población magrebí en la ciudad de Bilbao y comprobó cómo las familias que participaron en su estudio recreaban su ambiente cultural originario en el espacio doméstico a través de la televisión.

A pesar de ello, destacamos que los modelos culturales, sociales y económicos dominantes que la televisión se centra en transmitir coinciden, exclusivamente, con los intereses del momento de la sociedad actual (Area y Ortiz, 2000), dejando de lado otras culturas de gran importancia. Al ser así, la televisión se aleja de esa interculturalidad tan defendida desde el ámbito escolar.

Cuando hacemos referencia al término *interculturalidad* nos estamos refiriendo a ese proceso que surge cuando dos o más culturas distintas entran en interacción de una manera igualitaria, en la que todas ellas participan activamente de las mismas condiciones, sin que ninguna se encuentre en posición superior o inferior a la otra. A través de la interculturalidad tienen lugar la integración, la convivencia entre sus miembros y el respeto a la diversidad. Observando esto, si echamos la vista hacia el medio televisivo, nos damos cuenta de que ese espacio *intercultural* donde tiene lugar la interacción en igualdad de condiciones de las distintas culturas del mundo desaparece, quedando simplemente un espacio *mono-cultural* donde impera la ley del más fuerte, donde tan solo una cultura ó sociedad se mantiene por encima de las demás, en este caso la sociedad occidental, con su ideales e intereses. Asimismo, Sahuquillo (2007), entre otros, defiende esta idea sobre el medio televisivo explicando que la televisión lleva consigo un *proceso de cultivación o aculturación*, que define como: “aquellos fenómenos que resultan cuando grupos que tienen culturas diferentes entran en contacto y se consigue un subsiguiente cambio de la cultura original” (p.205). Así, explica que, a diferencia de otros medios, la televisión es capaz de producir mensajes o imágenes para una población global, creando así concepciones de la realidad comunes para públicos muy heterogéneos. Todo ello a través de una exposición reiterada de contenidos, mensajes o imágenes que transmite y que permite alimentar, completar y modificar nuestras propias ideas sobre la vida, así como nuestros propios valores y proyectos. Según la autora, desde que los niños, bien pequeños, entran en contacto con el medio éste va cultivando en ellos una cultura estandarizada fomentada por el contexto sociocultural en que habitan y que, como comentábamos anteriormente, pasa de largo la individualidad de cada uno de los telespectadores, siendo igual para todos. Resulta por tanto comprensible que este efecto sea mayor en proporción a la cantidad de tiempo que el sujeto pasa frente a la televisión.

De esta manera, se observa cómo la llegada de los medios de comunicación y, más en concreto de la televisión, ha contribuido a la ruptura de las barreras entre las diferentes culturas y ha favorecido la igualdad en el uso que, tanto el alumnado extranjero como el autóctono, dan a la televisión en nuestro país (Lozano, Cerezo y López-Mondéjar, 2011). Al mismo tiempo, esta idea nos lleva a contemplar el medio televisivo como el instrumento de masas por excelencia, difusor de ideas, valores y conductas; creador de conciencias y homogeneizador de culturas. Por su parte, la televisión consigue modelar los sentimientos y creencias más profundas de las personas, fomentando la creación de ideas y pensamientos comunes a todos los individuos de la sociedad. Merlo (2002) expresa que el medio televisivo conforma una subcultura, un nuevo código de comunicación común a todos los telespectadores, de manera que permite a todos los niños, sin importar sus costumbres culturales ni país de origen, compartir una misma experiencia. Es así como, inmersos en la globalización, la televisión fomenta la desaparición del individualismo en las personas, dando lugar a una sociedad que se deja llevar, incapaz de pensar y elegir desde su propia voluntad. Este hecho afecta especialmente a los más jóvenes y niños, debido a que la televisión manipula sus mentes en formación hacia los intereses que la sociedad presenta en ese momento.

Igualmente, se puede ver reflejado en investigaciones previas realizadas por Ballesta y Lozano (2007) la evidencia de que los medios nos igualan, no nos diferencian. En relación al uso y consumo de medios de comunicación de los jóvenes autóctonos y extranjeros de la Región de Murcia se muestra la existencia de esta uniformidad de las culturas de la que hablamos. En este sentido, se observa cómo las preferencias televisivas del alumnado de entre 8 y 12 años parecen ser muy similares sin importar las costumbres, ni el país de origen de los niños, según se desprende de la investigación realizada con una amplia muestra de alumnado de Educación Primaria donde se analizaban las preferencias en cuanto al visionado de programas televisivos con la intención de conocer la existencia o no de diferencias en relación al consumo (López-Mondéjar y Ballesta, 2014).

3. ANÁLISIS DEL MEDIO

3.1 Televisión y audiencias

3.1.1. Panorama actual del medio televisivo en España

En la actualidad nos encontramos en una etapa social de continuo cambio y revolución mediática, donde las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas culturales fundamentales, así como en dispositivos necesarios para el intercambio de información y comunicación entre los distintos miembros de nuestra sociedad, sin importar en ningún momento la edad de los mismos. Cada día parece aumentar la necesidad que sentimos por utilizar estos aparatos y ya no solo para poder interactuar y comunicarnos entre nosotros, sino que además se han hecho imprescindibles en el desarrollo del comercio, del entretenimiento, de la ciencia, de la educación, así como de un sin fin de aspectos relacionados con la vida moderna. Esta acelerada adopción de nuevas herramientas está modificando los diversos escenarios, tales como las relaciones sociales entre los ciudadanos, las estructuras organizacionales, las formas de expresión cultural, los modelos de negocios, o la producción científica (I+D) entre otros, así como los métodos o modelos de enseñanza-aprendizaje (Cobo, 2009).

Esta presencia e influencia de las TIC se observa diariamente en nuestro entorno y en nuestra relación con el mismo, pues nos encontramos rodeados de multitud de mensajes provenientes de todo tipo de medios. Sin embargo, es la televisión, un medio de comunicación tradicional, la que, sorprendentemente, sigue marcando terreno frente a muchos de ellos, convirtiéndose, sin lugar a dudas, en el medio de comunicación por excelencia. Hecho que podemos ver reflejado en la figura 1, donde se observa la ratio de penetración de los diferentes medios de comunicación en los hogares españoles hasta marzo de 2015.

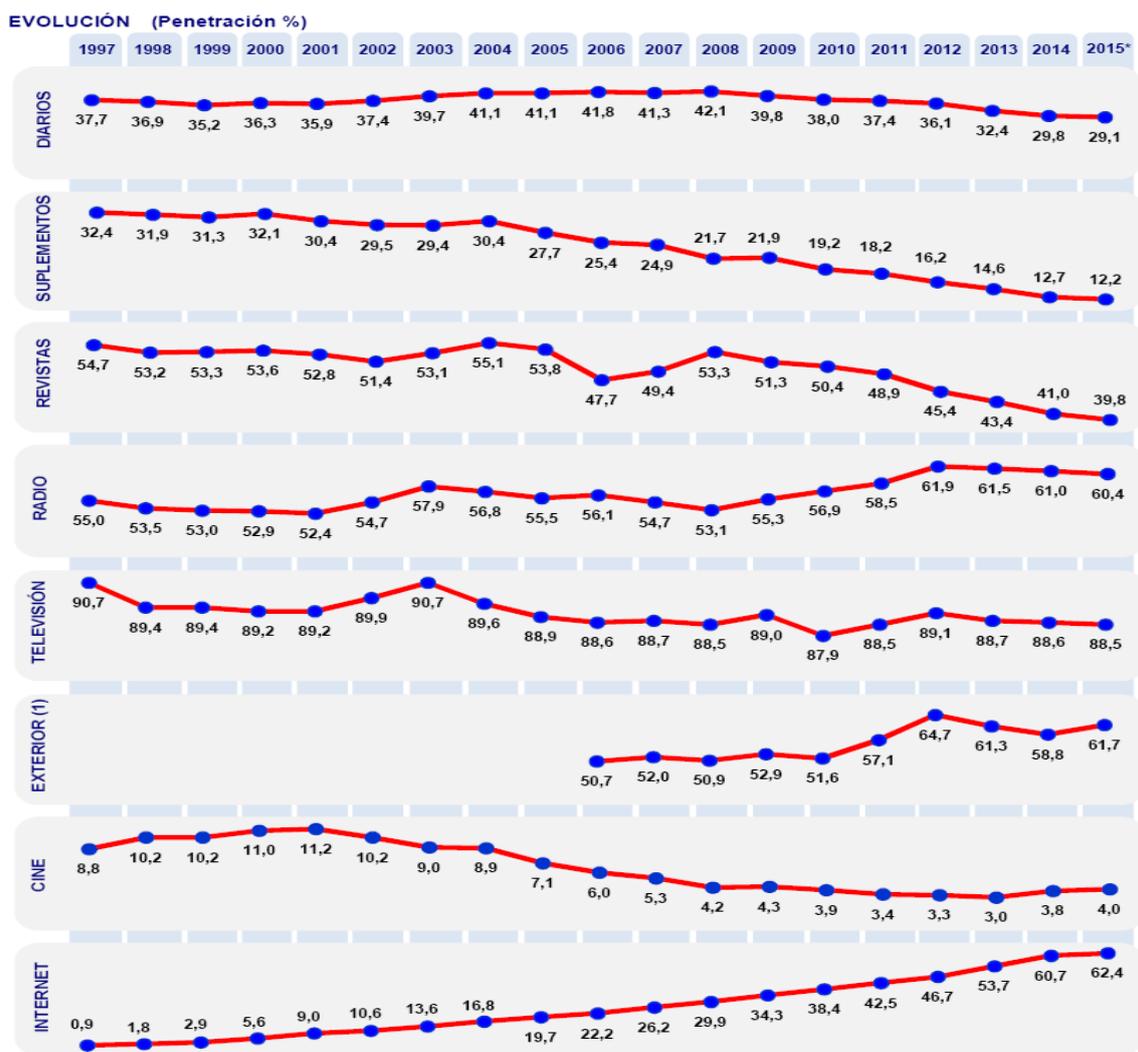


Figura 1. Ratio de penetración de los diferentes medios de comunicación en España

(*) Hasta marzo de 2015

Fuente: AIMC

Tal como viene manifestado en la figura anterior, existe una diferencia abismal entre el uso que realizamos los españoles de cada uno de los medios de comunicación representados anteriormente, estando la televisión presente en el 88.5% de los hogares españoles, porcentaje mucho más alto que el de cualquier otro medio. Observamos cómo, aunque el uso de Internet sigue incrementándose cada año, su ratio de penetración es más de un 25% inferior al de la televisión. En relación a los demás medios de comunicación mostrados en la figura anterior, se observa un descenso en todos ellos, a excepción de la radio, medio de comunicación que se mantiene e incluso también incrementa su penetración en los hogares, aunque en menor medida, en los últimos años.

Dicha figura nos muestra cómo son los medios de comunicación tradicionales, televisión o radio, los que más penetración e integración suponen en los hogares españoles, así como una tendencia a que ésta sea mantenida a lo largo de los años aun a pesar de los muy diversos medios de comunicación y tecnologías que nos rodean. Las causas son muy diversas, aunque éstas puedan estar quizás relacionadas con la falta de formación de los ciudadanos por otros medios más complejos, pues debemos destacar la gran facilidad que presenta para los usuarios el consumo televisivo o de radio, pues únicamente el individuo se convierte en un agente pasivo de recepción de contenidos, donde no le es necesario el control de ninguna habilidad o competencia específica para su uso. Asimismo, destacar que, aunque no queda reflejado en la figura 1, tenemos constancia de que en los últimos meses del presente año 2015, la televisión sigue siendo el medio de comunicación más utilizado en España frente a Internet, radio, revistas y otros, existiendo incluso un incremento en los porcentajes ofrecidos en la figura 2 (AIMC, 2015).

Además de ser la televisión uno de los medios de mayor presencia en los hogares españoles, también se advierte en los últimos años una mayor dedicación en su uso diario, con un incremento en los minutos destinados a su visionado, pasando desde los 225 minutos diarios en el año 2000 hasta los 254 minutos diarios en el pasado año 2014.

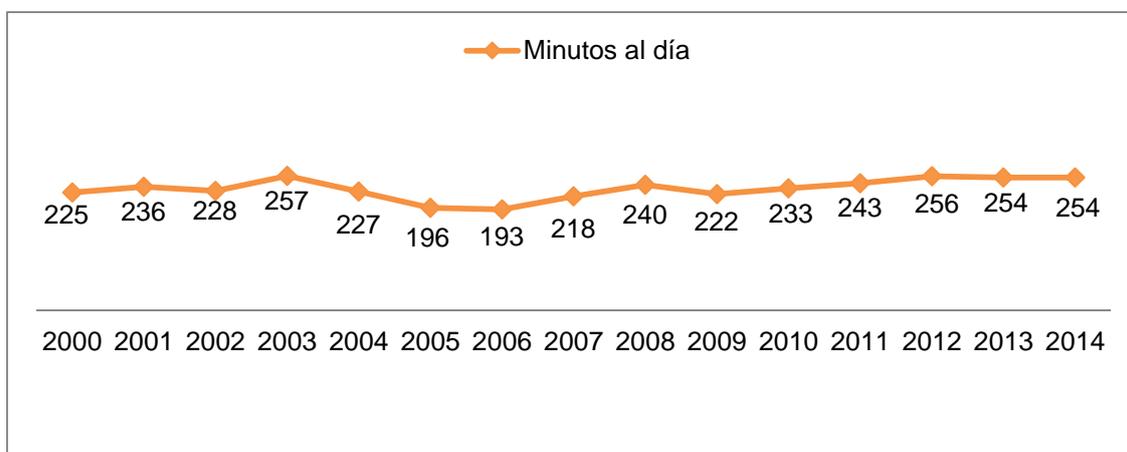


Figura 2. Minutos promedio de visionado televisivo diarios.
Fuente: Elaboración propia a partir de AIMC, 2015

En esta figura se aprecia cómo el consumo del medio televisivo se sigue realizando de igual manera y sin cambios, llegando incluso éste a aumentar en los últimos años. A pesar de que se observan pequeños altibajos en el uso del medio durante los últimos catorce años especificados en la figura 2, como por ejemplo en el año 2006 donde se aprecia un descenso importante, el consumo del medio rápidamente se repone en años posteriores, aumentando cada vez más su índice de consumo y llegando a alcanzar su segunda máxima cifra en el pasado año 2014, con una media de 254 minutos al día, lo que se traduce en más de cuatro horas diarias frente a la televisión. Hecho importante si tenemos en cuenta la gran variedad de TIC con las que los ciudadanos cuentan en la actualidad.

3.1.1.1 Consumo televisivo en España según grupo de edad

De igual manera, si observamos la figura 3 podemos ver ese incremento en el uso de la televisión, aunque en este caso según los diferentes grupos de edad de nuestra sociedad.

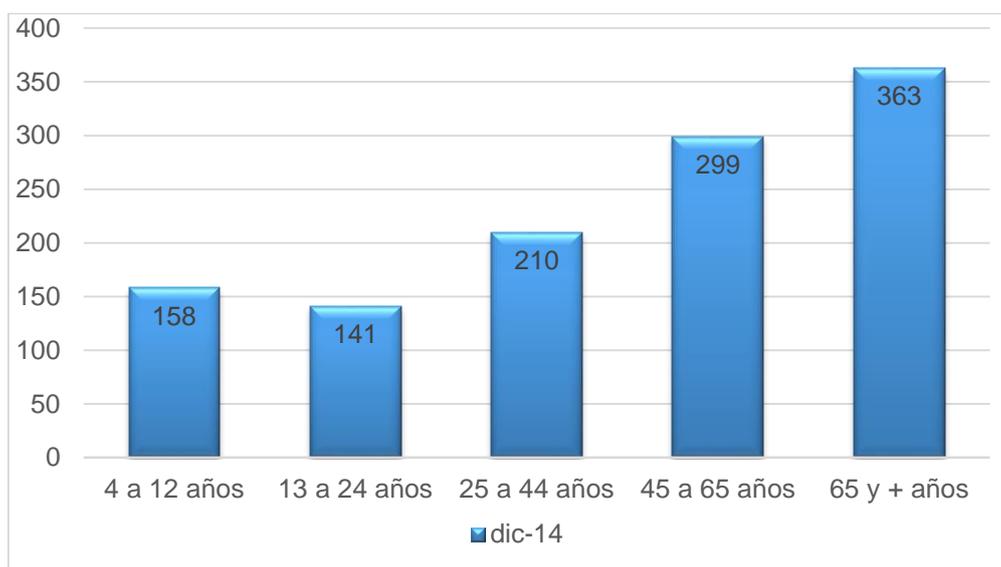


Figura 3. Evolución del consumo televisivo diario por grupos de edad en España

Fuente: Kantar Media, 2014

A partir de los presentes datos dados a conocer por Kantar Media (2014), cabe destacar que la audiencia infantil, junto a los demás grupos demográficos,

sufrió un ligero ascenso durante el pasado año 2014, observándose en el mes de diciembre una media de 158 minutos al día entre los niños de 4 a 12 años y 141 minutos de media entre los adolescentes y jóvenes de entre 13 y 24 años. Asimismo, hemos de resaltar que este consumo del medio televisivo continúa incrementando día a día, pues según los últimos datos de audiencia televisiva en España, el primer trimestre de 2015 finalizó con un consumo medio de 250 minutos diarios por persona en el mes de marzo (datos obtenidos de *AIMC*, 2015).

Como hemos señalado anteriormente a través de diferentes figuras, existe un incremento importante en el consumo televisivo de los españoles, especialmente de los más jóvenes, quienes más nos interesan al ser los más débiles ante tal medio. Según los últimos datos obtenidos a partir de *Kantar Media* (2015), los niños entre 4 y 12 años, pasaron alrededor del 11% de su tiempo diario viendo la televisión durante el pasado año 2014. Del mismo modo, los adolescentes y jóvenes de entre 13 y 24 años lo hicieron durante más del 10% de su tiempo diario, cifras que, en nuestra opinión, resultan preocupantes.

Algunas investigaciones recientes llevadas a cabo por todo el territorio español también demuestran que ver la televisión es una de las actividades más realizada por los niños y jóvenes de nuestro país, siendo señalada como una de las distracciones favoritas del tiempo libre. En este sentido, un estudio llevado a cabo en Málaga sobre el consumo televisivo de niños y niñas de Educación Primaria (López y Monedero, 2008) nos muestra la gran cantidad de tiempo que el alumnado en edad escolar ve la televisión. Así, el 52.2% del alumnado encuestado afirma ver entre una y tres horas diarias la televisión, un 40.3% menos de una hora y un 7.3% más de tres horas, reconociendo la mayoría de ellos que durante los fines de semana y en períodos vacacionales su consumo televisivo sufre un aumento considerado. Además, un aspecto que nos parece muy interesante en ese mismo estudio se refiere a la percepción que el propio alumnado tiene acerca de si su consumo televisivo es alto o es bajo. Tras los datos mostrados por las autoras, observamos que un 57.9% opina que no ve mucho la televisión mientras que un 42.1% valora que sí. Así, podemos percibir a través de estos porcentajes que la

mayoría de los escolares no reconocen ver demasiado la televisión ni, por tanto, las consecuencias que esto puede llevar a ocasionarles, pudiendo incluso aumentarse así el consumo en lo más jóvenes en años posteriores.

3.1.1.2 Consumo televisivo en España, según clase social

En la siguiente figura observamos las diferencias en el uso que se hace del medio televisivo diariamente, a nivel nacional en función de la clase social.

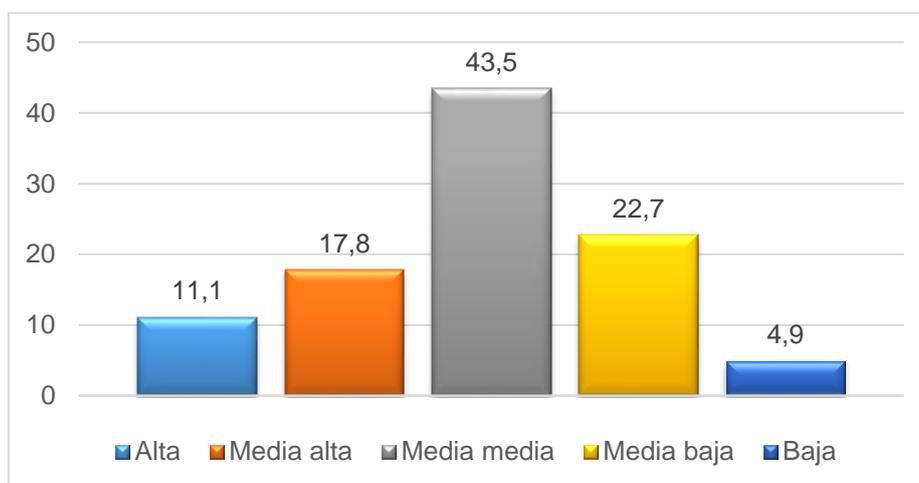


Figura 4. Consumo televisivo por grupos sociales año 2014
Fuente: Elaboración propia de datos obtenidos de AIMC

Los datos nos aportan información destacable a nivel nacional sobre las diferencias entre las clases sociales a la hora de utilizar el medio televisivo. Vemos así la existencia de un aumento en el consumo del medio en la clase social media, así como un descenso, pero equidad entre el consumo que hacen la clase social media-alta y alta (28.9%), y la clase social media-baja y baja (27.6%). Este hecho ya fue estudiado por Del Valle (2006) en su investigación, observándose entonces en ellas un mayor número de horas de visionado televisivo en aquellos individuos pertenecientes a un nivel social bajo y medio.

3.1.1.3. El consumo televisivo infantil

La continua preocupación por la infancia y los más jóvenes adquiere gran importancia durante las últimas décadas en nuestra sociedad, especialmente cuando hablamos de los medios de comunicación. Como explican Perales y Pérez (2008), aunque son numerosos los estudios realizados en torno al medio televisivo para conocer la influencia de éste, los mensajes que transmite, etc., ninguno de ellos resulta concluyente hasta la fecha, así como no existe un consenso sobre el mismo. Sin embargo, el tiempo que los menores dedican al consumo mediático y especialmente al consumo del medio televisivo, como hemos visto en las imágenes anteriores, sigue aumentando según demuestran los diferentes estudios, principalmente, comentan los autores, entre los 7 y los 12 años de edad. Asimismo, en el caso español, incrementa el consumo que los niños realizan del medio durante las horas nocturnas, lo que conlleva el consumo de una programación no adecuada a sus edades, así como problemas de falta de descanso en los menores que pueden desembocar en dificultades de concentración, de rendimiento e, incluso, en fracaso escolar.

3.1.1.3.1. Normativa actual para la protección del menor

Según el código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia que fundamenta sus principios básicos en la propia Constitución española, en particular en su artículo 39.4 por el que se establece una protección específica para los derechos de la infancia, la banda horaria en televisión destinada a la concentración de programas infantiles en España se sitúa entre las 6.00 y las 22.00 horas. Asimismo, se establecen, dentro de dicho horario, franjas de protección reforzada a la infancia, siendo éstas los días de semana (de lunes a viernes) entre las 8.00 y 9.00 horas y entre las 17.00 y 20.00 horas y los fines de semana (sábado y domingo) y días festivos nacionales entre las 9.00 y las 12.00 horas. Según el código, durante el horario protegido no podrán emitirse programas clasificados como “no recomendados para menores de 18 años”. Así, en las franjas horarias de protección reforzada se evitará la promoción de programas no recomendados para menores de doce años.

Frente al código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia, observamos, sin embargo, tal como indica Del Valle (2006) tras sus investigaciones y análisis referentes a la audiencia infantil, que cerca del 60% de los niños permanecen frente a la pantalla televisiva en horario nocturno, entre las 21.00 y las 2.30 horas, lo que muestra el consumo abusivo de programación no adecuada a su desarrollo cognitivo. Asimismo, tal como detalla Gómez (2006), desde el Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI) se hace incluso una denuncia al “abandono total” en España de la programación infantil, esto es, ya no importa únicamente que los menores en nuestro país se sienten frente a la pantalla televisiva en horarios no destinados a ellos, sino que la programación infantil deja mucho que desear en cuanto a calidad se refiere. Según Del Valle (2006), “una televisión infantil debe integrar aspectos de entretenimiento, desarrollo de la personalidad y educación” (p.89), características que según la autora no se encuentran entre la programación infantil televisiva española. Hecho que igualmente subraya Marcos (2010) al explicar que los programas destinados al público infantil admiten todo tipo de contenidos relacionados con dibujos animados y/o series juveniles que en la mayoría de las ocasiones nada tienen que ver con el público al cual van destinados. Un ejemplo de ello puede ser la serie televisiva “Los Simpson”, emitida en horario infantil por considerarse dibujos animados, pero con contenido destinado a adultos.

3.1.1.4. Panorama actual del medio televisivo en la Región de Murcia

Aterrizando en el contexto de la Región de Murcia y con la finalidad de comprender y contextualizar el consumo mediático y, en especial, el de la televisión entre los ciudadanos, como observamos en la figura siguiente se plantea una comparación nacional y regional sobre la situación actual en relación al porcentaje de penetración que tiene el medio televisivo en los hogares murcianos, estableciéndose diferentes consideraciones que pasamos a comentar a continuación.

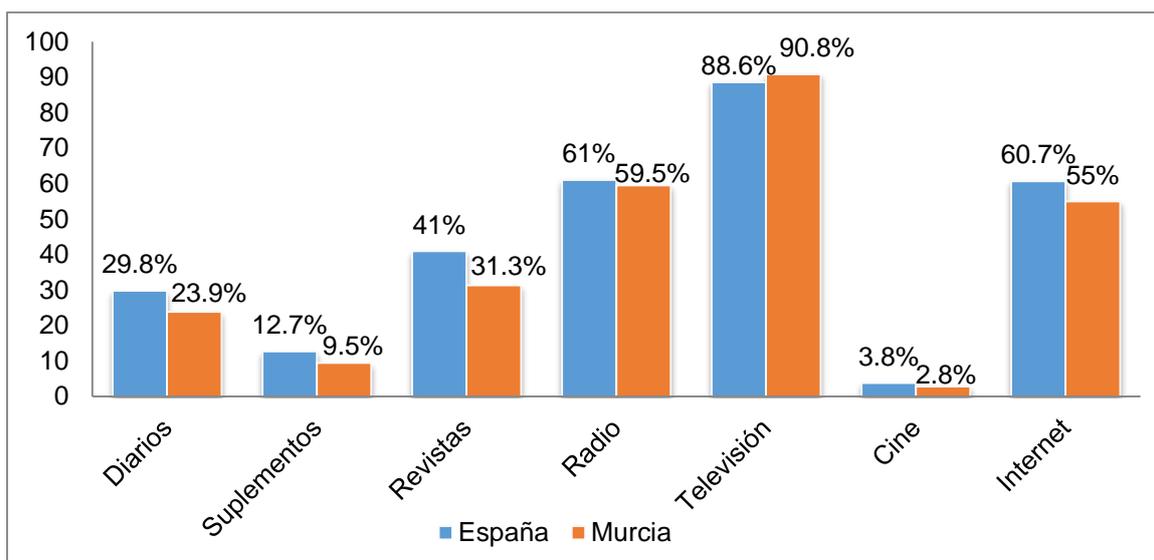


Figura 5. Penetración de medios 2014: Diferencias España – Región de Murcia
Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de AIMC

En este caso, tal como muestran los datos, en la Región de Murcia la ratio de penetración de los medios de comunicación en general es inferior al que se produce a nivel nacional, esto es, por norma general, los murcianos tienden a utilizar los medios de comunicación en menor proporción que el resto de ciudadanos españoles. Observamos así cómo los ciudadanos españoles en general y, más concretamente los murcianos, se sienten más atraídos por medios de comunicación y tecnologías que les permitan una actitud más pasiva (televisión y radio), donde no sea necesario leer o interaccionar con el medio y donde la imagen sea la principal fuente de contenidos (televisión e Internet). Se constatan las diferencias en lectura de diarios, suplementos, revistas, fundamentalmente; también en Internet, cine, aunque en el caso de la televisión se invierte la diferencia en su consumo a favor de los regionales. Sin embargo, las diferencias negativas entre medios tradicionales asociados a la lectura son mayores, muy asociados a los bajos hábitos lectores de la población.

Asimismo hemos de destacar que, como excepción, el uso que se hace en la Región de Murcia de la televisión es mayor a la media española. Aspecto que también se puede observar en la figura 1.6, donde la Región de Murcia destaca,

junto a otras cuatro comunidades más, por el gran uso que hacen sus ciudadanos del medio televisivo.



Figura 6. Consumo relativo de televisión 2014 (Audiencia acumulada diaria %)

Fuente: AIMC

Dicho aspecto sobre el consumo televisivo en nuestra región nos lleva a reflexionar sobre el por qué, razones que trataremos de manera más detallada a lo largo del capítulo.

Observamos también grandes diferencias entre los grupos sociales. En este caso se observa a nivel regional una caída en el consumo televisivo de las clases sociales más altas, identificándose únicamente el 8.7%, e incrementando el porcentaje en las clases sociales medias y más bajas, distinguiéndose alrededor del 26%.

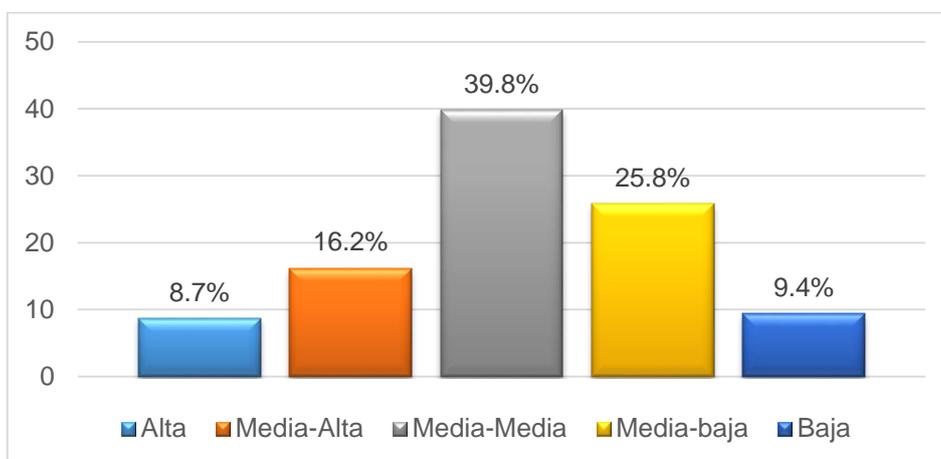


Figura 7. Consumo televisivo por grupos sociales año 2014 – Región de Murcia
Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de AIMC

4. LA TELEVISIÓN EN LA INFANCIA

4.1. Investigaciones sobre televisión, infancia y juventud

Desde su inicio y posterior desarrollo en la vida cotidiana de las personas, la televisión ha sido objeto de atención preferente de investigadores, pues desde sus orígenes siempre se creyó que la televisión sería una gran aliada en la formación de los más jóvenes; es decir, un recurso de gran interés para ser utilizado tanto fuera como dentro del aula, que remediara la falta de interés y desmotivación de los alumnos. Sin embargo, poco después se demostró que todo esto solo había sido una ilusión, al observar que a la televisión sólo le parecía importar el divertimento, la fantasía y las emociones fáciles de sus telespectadores. Surgió así una contrariedad en todo lo esperado por los formadores y estudiosos del medio hasta ahora, emergiendo de este modo las primeras investigaciones.

En un principio, los estudios estaban basados en conocer las virtualidades del medio en sí, aunque con posterioridad empezaron a basarse en valorar los efectos que la televisión tenía sobre las personas, especialmente en los niños y en su desarrollo. Encontramos así que, a partir de los años 60 comienzan a aparecer los más antiguos trabajos de campo que conocemos sobre audiencias infantiles. Entre ellos podemos señalar algunos trabajos llevados a cabo por Mander, Bagaley y Duck, centrados en analizar tanto el mensaje en sí de los medios, como la influencia de estos (Simatos y Spencer, 1992). En los años siguientes las investigaciones empezaron a multiplicarse también por el Reino Unido y Europa, adquiriendo estas una mayor madurez allá por los años 80 y 90. Comenzaron así a llevarse a cabo estudios cualitativos sobre los medios y su influencia en la infancia, dentro del concepto más amplio de *uso social de los medios* como plantea la escuela de Birmingham, quedando los estudios cuantitativos en un segundo plano, aunque sin ser del todo excluidos, como fundamenta McQuail (1997, 1998, 2000), Bradway (2002), Lull (1997) y Newson (1995) en el área anglosajona, así como Medina (2000) y Orozco (1996), fundamentalmente, en el área latinoamericana. Así, este nuevo enfoque cualitativo que comienza a surgir a partir de la mitad de los ochenta se centra en obtener un tipo de conocimiento sobre el medio más analítico y descriptivo, esto es, más completo, a diferencia de los estudios únicamente de

carácter cuantitativo que tenían lugar en décadas anteriores y pretendían obtener conocimiento de carácter estadístico y generalizar los resultados a toda la población.

Dentro de ese nuevo concepto de *uso social de los medios*, en concreto de la televisión, los autores citados anteriormente centran su atención en saber qué hacen las personas con los medios de comunicación, más que en conocer qué es lo que hacen los medios de comunicación con las personas (McQuail, 1997) o, como Orozco (1996, p. 31) expone, es más importante saber *¿Qué hace la audiencia con la TV?* (teoría del uso social de los medios) que conocer *¿qué hace la TV con la audiencia?* (efecto de los medios). Es por ello que esta nueva perspectiva de estudio de los medios, en general, y de la televisión, en particular, pretende conocer la manera en que las personas interaccionan con el televisor, dando así respuesta a sus necesidades personales.

De igual manera en España, durante estos años se inician los trabajos centrados en la recepción de contenidos y efectos, básicamente orientados a la medición cuantitativa de las audiencias. En nuestro país, observamos cómo las investigaciones están basadas principalmente en conocer los mecanismos de recepción de audiencias, esto es, en conocer la manera en que los telespectadores reciben y decodifican los contenidos del medio televisivo. Aquí encontramos grandes aportaciones en los trabajos de Pérez (1994), Goudena y Sánchez (1996) y Medrano (1995). Así, aparecen trabajos basados en la ideología implícita del medio televisivo y en sus posibilidades educativas, donde hallamos importantes autores como Ferrés (1994, 2000), Aguaded (1999) o Del Río (1996). Dichos estudios abordan la importancia de una buena formación en y para el medio televisivo, tanto desde las familias como desde la escuela. Según los autores únicamente de esta manera podremos alcanzar un buen uso, con carácter educativo, del medio, pues especifican la necesidad que existe de formación en torno al mismo, así como de desarrollar en el telespectador una conciencia crítica, reflexiva y activa frente a los contenidos que éste ofrece.

Como podemos advertir a través de este breve resumen sobre el inicio y desarrollo de la televisión, ésta ha sido y es uno de los medios de comunicación más discutidos a lo largo del tiempo y lo seguirá siendo, dado el importante papel que ha adquirido en la sociedad. Por ello, si echamos la vista hacia investigaciones más actuales, observamos cómo en los últimos años los estudios realizados alrededor del mismo se han ido diversificando y enriqueciendo con nuevas y muy diversas perspectivas. Así, los últimos estudios que encontramos se basan principalmente en el consumo infantil y juvenil de la televisión, además de cómo ésta les influye en el desarrollo de su persona, en su educación, su socialización, así como en sus comportamientos y en la formación de actitudes y valores.

En relación a la línea de investigación basada en el consumo infantil de televisión encontramos, entre los estudios más recientes llevados a cabo en nuestro país, algunos como el desarrollado en Málaga por López y Monedero (2008) sobre *el consumo televisivo de niños y niñas de Educación Primaria*. Esta investigación nos muestra la gran cantidad de tiempo que el alumnado en edad escolar ve la televisión. Este exceso en el tiempo de consumo televisivo tiene repercusiones en todas las personas, pero más especialmente en los niños. Mientras que en los adultos puede influir en los modelos y patrones de vida, es en la infancia donde ejerce un mayor efecto de manipulación debido a que los niños carecen de una actitud crítica ante los continuos bombardeos de mensajes que la televisión les envía, mostrándoles valores, actitudes y modelos de vida que no se corresponden con la realidad y que confunden al niño haciéndole adquirir estos comportamientos y actitudes como propios y normales. De este modo, como bien explican Sevillano y Perlado (2005), los niños y niñas tienen una mente muy plástica y receptora de todo lo que ocurre a su alrededor, por lo que tratan de asumir e interiorizar inconscientemente todos los roles, normas, actitudes, valores, etc. que, como exponíamos anteriormente, la televisión les envía constantemente. Observamos de esta forma cómo las actitudes de sus personajes televisivos preferidos juegan un gran papel en la formación de los niños, pues según los resultados de su investigación llevada a cabo en niños de entre 6 y 8 años de edad, el 81.5% de los encuestados presenta una gran atracción hacia su personaje preferido de televisión y, además le gustaría parecerse a él.

Dichas conclusiones son obtenidas a partir de los resultados de un estudio relevante sobre las preferencias en el consumo televisivo de los escolares llevado a cabo en ocho colegios de Educación Primaria de Zaragoza con el propósito de analizar las preferencias de los niños con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años hacia los programas televisivos infantiles (Sevillano y Perlado, 2005). A través del mismo llegan a la conclusión de que el índice de consumo televisivo infantil es muy elevado, así como que la televisión ejerce una fuerte atracción en los niños y niñas, haciéndole apropiarse de todos los valores, roles, normas, deseos y actitudes que en ella se presentan. Del mismo modo, las autoras explican que los niños encuestados se encuentran mucho más atraídos hacia aquellos programas televisivos que presentan más acción, espontaneidad y violencia, manifestada en muchos casos en actitudes inadecuadas de los personajes.

En relación a los estudios realizados sobre el medio y la transmisión de valores a los niños y jóvenes que éste lleva consigo, encontramos una investigación titulada *Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores* (Aierbe y Medrano, 2008). En ella se analiza la manera en que los medios de comunicación pueden contribuir a la formación de valores en los adolescentes y propone, además, la necesidad de que éstos sean no únicamente elementos encargados de divertir sino que, a la vez, contribuyan a la formación de los adolescentes. A través de este estudio llegan a la conclusión de que un alto consumo de televisión puede ser un agente de socialización y de influencia en la infancia y en la juventud, apoyándose en los resultados de otra investigación (Potter, 1990) llevada a cabo con adolescentes norteamericanos donde se afirma que cuanto más televisión se ve más valores convencionales de la clase media norteamericana poseen dichos adolescentes.

Esta tendencia investigadora de comprobar al elevado consumo televisivo se refleja igualmente en otras etapas educativas, como la realizada sobre el consumo de televisión entre los jóvenes universitarios llevado a cabo en la Universidad de Málaga (Almansa, 2005). En ella se nos muestra el elevado número de horas que los jóvenes universitarios ven la televisión, entre 1 y 5 horas al día. Asimismo, los

autores de dicha investigación recogen la explicación que los jóvenes dan al hecho de tan elevado consumo, afirmando la mayoría de los encuestados que es únicamente por mero entretenimiento, para pasar algunos ratos del día.

Consideramos de interés valorar cómo la televisión y su consumo nos puede uniformar, de este modo comprobamos cómo los programas favoritos de los jóvenes encuestados en Málaga, encontramos *las películas, las series extranjeras y nacionales, los magazines, los programas del corazón y los reality show*. Afortunadamente, afirman que, aunque en menor medida, los informativos, reportajes y documentales también entran dentro de sus preferencias. Por último, la autora explica que, a diferencia de los niños y niñas en edad escolar, los jóvenes universitarios son personas adultas que han crecido viendo la televisión y se encuentran perfectamente capacitadas para saber interpretar los mensajes televisivos. Sin embargo, nosotros discrepamos ante tal argumento, pues consideramos que, para alcanzar tal nivel de capacitación en relación a la recepción de los mensajes televisivos, es necesario que los jóvenes hubieran tenido a lo largo de toda su formación una adecuada educación en medios, aspecto que, desafortunadamente, en la mayoría de los casos no se ha logrado.

Por otro lado, también destacamos un análisis que evalúa las preferencias de los consumidores de productos audiovisuales en España (Rodríguez, Martínez, y Juanatey, 2005). Dicho estudio muestra el increíble aumento del consumo televisivo de los españoles y, en este caso, el creciente interés por las series de creación nacional en el horario de máxima audiencia: *prime time*. Igualmente, Gonzalez *et al.* (2008) muestran un alto consumo televisivo según muestran los resultados de su estudio sobre el consumo de medios de comunicación en niños y jóvenes de entre 8 y 14 años.

Aragón, Lazo y Gabelas (2009) también tratan de conocer las preferencias de los menores sobre el consumo audiovisual y multimedia y nos muestran las grandes diferencias entre los niños/as que viven en zona urbana y aquellos que viven en un ámbito rural. A través de esta investigación, los autores nos revelan

cómo los niños y niñas que viven en cascos urbanos hacen un mayor uso de los medios de comunicación que aquellos que viven en zonas rurales.

Otra investigación llevada a cabo con 533 estudiantes de Educación Primaria de colegios de diferentes zonas de Asturias durante los años 2006-2008 por el grupo de investigación Tecn@ de la Universidad de Oviedo sobre *La mediación de las pantallas: televisión y videojuegos, controvertidos modelos para el aprendizaje cognitivo-social*, muestra la gran influencia que las pantallas ejercen sobre los comportamientos de los menores. En ella, Del Moral, Villalustre y Neira (2010), recogen que la mayoría de los niños dedican más del 38% de su tiempo libre a actividades mediadas por las pantallas. A este tenor y en ese mismo año, destacamos también la investigación desarrollada por Gómez (2010). En ella se trata nuevamente la influencia de la televisión, aunque en este caso, el autor realiza un estudio de casos entre alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de ámbito rural y urbano. A través de dicho estudio se analiza el consumo que los niños realizan del medio, llegando incluso a definir a los estudiantes con el término “tele-adictos”, dirigido a todos aquellos que superan más de 30 horas de visionado televisivo a la semana.

Más reciente, Navarro-Abal y Climent-Rodríguez (2014) también realizan una investigación sobre la manera que tienen algunos personajes de series de gestionar los conflictos. A través de ella se analizan las diferentes conductas en función del género y cómo los jóvenes las identifican. De igual forma, a nivel nacional, Badía, Clariana, Gotzens, Cladellas y Dezcallar (2015) también presentan un estudio muy actual sobre la repercusión que tiene el consumo de pantallas (videojuegos y televisión) en el rendimiento escolar de los menores, A través del mismo los resultados muestran que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que jugando a los videojuegos, así como que un exceso en el número de horas que los niños pasan frente al medio televisivo perjudica en el rendimiento escolar de ciertas áreas.

En relación a la Región de Murcia más concretamente, nos parece interesante señalar algunos estudios llevados a cabo en ella, pues es este el contexto dónde nuestra investigación también se desarrollará. En este sentido Alonso y Matilla (1995) en su estudio pionero sobre televisión e infancia incluían en su encuesta a un grupo de escolares de la Región de Murcia, analizando los contenidos de la televisión y las audiencias infantiles, no encontrando diferencias significativas en cuanto al consumo televisivo del resto del país.

Otra investigación de gran interés también realizada en nuestra región (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano, y Serrano, 2003) con la finalidad de conocer la dotación de medios de comunicación en las familias de los alumnos de Educación Secundaria, así como el uso que hacen de los mismos y conocer si existían diferencias significativas en el alumnado de familias extranjeras escolarizado en los centros de ESO de la Región de Murcia, en comparación con el resto de estudiantes. En ella se muestra que no existe diferencias en el uso que los jóvenes, tanto autóctonos como extranjeros hacen de los medios. Asimismo, el estudio se detiene en analizar el medio televisivo, más concretamente el uso que los jóvenes adolescentes hacen de él, así como sus preferencias, formas de interactuar y consumir. Los resultados nos muestran el alto índice de menores que ven la televisión sin compañía, así como la falta de control parental, que como puede suponerse es consecuencia de ese uso individual que se da al medio. Asimismo, el estudio muestra igualmente un gran interés de los jóvenes en consumir programación destinada a adultos, lo que nuevamente muestra las ideas de autores anteriores al referirse a la influencia que la televisión puede tener en los niños y más jóvenes, adquiriendo ésta un carácter negativo si no se utiliza adecuadamente.

Más reciente, López-Mondéjar (2012) realiza un estudio sobre el consumo televisivo en el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de toda la Región de Murcia. A través del mismo se trata de conocer el consumo televisivo de los niños de esta edad, así como sus preferencias en relación a los programas de televisión que ven y horarios. Según muestran los resultados, escasamente existen diferencias entre el consumo televisivo del alumnado encuestado en función del

género, de la edad y de su nacionalidad, aspectos que resalta como preocupantes, especialmente en relación a la diferencia de edad que existe entre los encuestados, pues explica que su nivel madurativo es muy distinto y, por tanto, también lo es su forma de almacenar y entender los mensajes televisivos.

Hasta la fecha, hemos podido observar que todas las investigaciones realizadas sobre el tema apoyan la misma idea: la televisión como un poderoso instrumento de comunicación que puede influir tanto de manera positiva como negativa en el aprendizaje de niños y jóvenes y, por tanto, en su forma de pensar y actuar, pudiendo ser ésta errónea dependiendo del desarrollo cognitivo del individuo, así como de los tipos de programas que éste ve. Asimismo, tenemos que destacar la gran importancia que actualmente el medio televisivo tiene en la vida y en las relaciones de las personas, pues, tal como Sosa (2003) señala, la televisión tiene como funciones principales la información expresiva, la diversión, el entretenimiento y la socialización del individuo, funciones que años después Navarro-Amal y Climent-Rodríguez (2014) amplían en su investigación, explicando que entre las funciones de la televisión destacan, entre otras, el entretenimiento, el acompañamiento, la ocupación del tiempo libre, el espectáculo y referente para la socialización de las personas. Asimismo, siguiendo a Cabero (2011) y Casado (1996), los autores añaden además como una de las funciones principales del medio televisivo su carácter educativo, esto es, la señalan como una herramienta eficaz para el aprendizaje. Según Navarro-Amal y Climent-Rodríguez la televisión puede aportar grandes beneficios a los más jóvenes si se utiliza en la formación reglada, aunque, según explican, para ello es necesario adaptar los contenidos audiovisuales a los objetivos específicos de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. El niño frente a la pantalla televisiva. Impactos, influencias y efectos de la televisión.

“Los mass-media se han introducido en nuestras vidas como nunca nos hubiéramos imaginado antes, tanto de forma cuantitativa (cantidad de medios

utilizados y tiempo dedicados a los mismos) como cualitativa (influencia psicológica y social de los medios)” (Medrano, Cortés y Palacios, 2007, p.308)

Como nos explican los autores anteriores y como ya hemos comentado previamente, la televisión ocupa un lugar privilegiado en la vida de las personas, siendo por antonomasia el medio más utilizado en nuestros hogares debido a los diversos factores definidos a lo largo del trabajo. Si además observamos los datos de audiencias también citados, vemos cómo su uso va en crescendo a lo largo de los años, pues a nivel general los españoles pasamos frente al aparato una media diaria de 267 minutos, aspecto importante si tenemos en cuenta los numerosos nuevos medios de comunicación que forman parte de nuestro entorno: Internet, revistas, periódicos, radio, etc. Por ello, esto nos lleva a plantearnos serias cuestiones sobre el impacto e influencia que tal medio está ejerciendo en la sociedad, especialmente entre los más jóvenes, pues serán ellos quienes construyan la sociedad del mañana.

Si tenemos en cuenta la opinión de algunos especialistas, todos coinciden en que los niños y jóvenes de hoy día son distintos a los de hace unos años, a los de generaciones pasadas de nuestros padres o abuelos. Así, explican este hecho relacionándolo con el ambiente o contexto en el que el niño ó joven se desarrolla y se forma socialmente con los demás y con el entorno hoy, aunque, especialmente, con las actividades que realiza en su tiempo libre, como es el caso del visionado televisivo, del uso de videojuegos, móviles, Internet, etc.

Según demuestran las investigaciones, la televisión es el tercer agente de socialización más importante de nuestra sociedad, junto a la familia y la escuela. Así, Cuervo y Medrano (2013) exponen cómo, en su conjunto, “los medios de comunicación y la escuela comparten la característica de ser agentes de socialización y, actualmente, son reconocidos como socioeducadores en el mundo infantil y juvenil” (p.113). Así, tal como Froufe (1996) indica, la televisión “en cuanto transmite cultura, influye en la concepción, valoración y apropiación de las pautas sociales, así como presenta un modelo de sociedad al que intentamos imitar” (p.75). En definitiva, trata de concienciar al telespectador de que todos los

patrones o paradigmas que en ella aparecen son los que triunfan y son aceptados por la mayoría de la sociedad.

De igual manera y más concretamente, Perlado y Sevillano (2003) comentan que la gran influencia que el medio televisivo ejerce sobre los más jóvenes, especialmente sobre los niños, trasciende incluso más allá del momento en que se encuentran frente a la pantalla, es decir, esa influencia no acaba en el momento en que termina el programa o se apaga la televisión, sino que se extiende a otras situaciones de la vida de los niños. Asimismo, Sahuquillo (2007) explica que “la influencia que ejerce la televisión es a largo plazo y no a corto plazo, como tradicionalmente se ha investigado. Se considera que los efectos generados por la televisión no son inmediatos en los sujetos telespectadores, antes bien al contrario” (p.207). Esto es debido a que los niños, dada su mente flexible y en formación, construyen asociaciones y proporcionan significados a los mensajes provenientes de la televisión, relacionándolos con escenarios de su vida cotidiana. Asimismo, debemos tener en cuenta que el niño es un aprendiz constante del medio y, por tanto, se apropia continuamente de aquellos conocimientos que éste le trasmite sin importar, en ningún momento, a quién vayan dirigidas esas enseñanzas, adultos o niños. De ahí la importancia de determinar el tipo de programas televisivos que el niño ó adolescente ve, así como el tiempo que dedica al visionado de tal medio.

Las personas, desde el nacimiento, comenzamos a aprender a través de la imitación y la experiencia, aspectos que nos ayudan a ir formando nuestro propio pensamiento y conocimiento. Si tenemos en cuenta que los niños pasan la mayor parte de su tiempo viendo la televisión que realizando cualquier otra actividad que no sea dormir, debemos reflexionar sobre la gran influencia que este hecho va a tener en ellos, pues van a ser grandes imitadores del medio televisivo y, por tanto, van a ir construyendo su conocimiento y pensamiento en base al mismo, sea este real o no (Alcaraz y López-Mondéjar, 2011). Si a esto añadimos que los niños ven programas de televisión que no son adecuados a su edad, se va a incrementar el problema, pues aunque van a observar conductas, actitudes, valores y normas que no se corresponden con la realidad, ellos las van a imitar a la perfección,

adquiriéndolas como reales y adecuadas, pues como Bartolomé (1998) afirma “Los niños aprenden la realidad televisiva de distinta manera que los adultos ya que están muy influenciados por su estado de evolución cognitiva” (p.5).

De igual manera, tal como Fernández-Torres (2005) confirma, “al ser la visión el sentido que proporciona una experiencia más directa de las cosas, la televisión desprende la sensación de que lo que en ella se ve es realidad, y por esto contribuye poderosamente a formar la opinión pública” (p.1), seduciendo así al telespectador e influyendo sobre aspectos realmente importantes de su persona, especialmente de los niños y jóvenes. En este sentido, Gabela (2005) explica que la televisión, por su parte, “ha sustituido a los mediadores sociales (familia, escuela, saberes, Religión, etc.) y genera otros «espacios sociales», «otra realidad».... Sus miembros aceptan y asumen protocolos artificiales de representación y de relación: ver es creer, sentir juntos es vivir” (p.140).

Teniendo en cuenta la fuerte incidencia que la televisión tiene en el proceso de socialización de los menores, así como a la hora de modelar gustos, modas, costumbres, ideales o formas de ser, Ander-Egg (1996) nos hace referencia a varios efectos negativos que sin duda la televisión tiene en los niños. Por un lado, el autor nos explica que la televisión forma niños pasivos, esto es, que se limitan únicamente a recibir información sin cuestionarla en ningún momento ni tratar de interactuar con ella, convirtiéndolos en personas menos creativas e imaginativas y con escasa curiosidad por aprender. De igual modo, el autor afirma que la televisión está creando niños menos comunicativos, menos sensibles y más consumistas. Lo que Fernández-Torres (2005) también confirma cuando hace referencia al impacto de la televisión: “los jóvenes son más manipulables por los líderes, piensan menos, se convierten en máquinas de repetición de publicidad, en consumistas y cómodos” (p.5).

Así, tras los resultados de nuestra anterior investigación (López-Mondéjar, 2012) añadimos a los supuestos dados anteriormente por los autores uno más, afirmando que el medio televisivo, tal y como hoy día se nos presenta, contribuye a

la pérdida de la infancia, invitando al niño a crecer antes de tiempo y destruyendo en él ese carácter de inocencia y fantasía que le caracteriza. Perlado y Sevillano (2003), tras sus investigaciones, también confirman estos hechos explicando que “la televisión disminuye la sensibilidad y hace que los niños sean más indiferentes hacia la violencia” (p.175) y Del Río, Álvarez y Del Río, (2004) establecen una relación inversa entre el consumo televisivo y el desarrollo de la moral. En este sentido explican que, cuanta más televisión consume un individuo, menor es su desarrollo de la capacidad de juicio moral. Sin embargo, Medrano (2006) nos indica que existen datos contradictorios en relación al impacto e influencia que la televisión tiene sobre el niño, destacando autores que confirman la existencia de una relación positiva entre el consumo televisivo y la creatividad y autores que sostienen todo lo contrario. En el primer grupo encontramos a Corominas (1999), por ejemplo, quien confirma dicha relación positiva, identificando como más creativas a aquellas personas que están más familiarizadas con el medio. Por el contrario, Medrano se refiere a aquellos que manifiestan que “el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción” (Medrano, 2006, p.101). Asimismo también destacar la postura de aquellos que afirman que “la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes” (Medrano, 2006, p.101).

Según Gabelas (2005), varios estudios nos confirman la, ya comentada anteriormente, gran importancia que como factor socializador tienen las pantallas en los niños y jóvenes, así como su impacto en los individuos. Sin embargo, añade algo más: “quien realmente decide, en gran medida, la influencia positiva o negativa del medio y/o pantalla es el propio usuario y su relación con el entorno” (p.140). Siguiendo esta línea, también Medrano (2006) nos comenta cómo la televisión ha pasado de ser un simple entretenimiento, a convertirse en un medio encargado de culturizador a la infancia. Asimismo, esta autora comenta cómo “la televisión debe ofrecernos la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor para el telespectador y evitar las posturas proteccionistas o defensivas contra la influencia negativa de la misma” (p.102).

No obstante, para que este hecho en relación a la televisión que Gabela y Medrano explican tenga lugar, habrá sido necesaria anteriormente una adecuada educación en torno al medio televisivo, donde, como veremos a continuación, la familia juega un papel primordial. En este sentido, Torrecillas-Lacave (2013) afirma que “la familia, es 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” (p.32).

4.3. La importancia del contexto familiar

La televisión, teniendo como principal finalidad la información, el entretenimiento y la formación, es uno de los medios que más impacto ha conseguido en la sociedad en menos tiempo debido a que en los últimos años ha logrado la mayor tasa de penetración en los hogares españoles (Fernández-Torres, 2005). Tal como indica Becerra y Morales (2012), el acercamiento hacia el medio televisivo comienza en las personas en una muy temprana edad, al ser uno de los medios de más fácil acceso presente en nuestra sociedad. Por ello, en poco tiempo, los contenidos que éste transmite pasan a formar parte de la cultura e ideología de los individuos. Así, en este proceso de recepción y asimilación de contenidos, la familia juega un papel importante, pues, de una u otra manera, puede influir en el sujeto para la elección de unos u otros programas televisivos. En este sentido Orozco (1996) señala que la familia constituye una “comunidad de apropiación” del mensaje televisivo, al ser ésta el grupo principal de visionado de la televisión que realiza una interacción directa con la programación del medio.

Por un lado, como indican estos autores, “las generaciones de televidentes inducen a las nuevas a través de las costumbres y de la recepción familiar de la televisión” (p.7), aspecto que denominan como “consumo televisivo hereditario” (p.7). Por otro, los niños tratan de buscar en el medio televisivo las carencias presentes en su hogar (Perlado y Sevillano, 2003), tales como cariño, afecto, comunicación, etc.

El *consumo televisivo heredado* ocurre, pues, cuando un individuo imita el comportamiento de otros miembros de su familia en cuanto al visionado televisivo y elección de sus programas. Suceso que ocurre exclusivamente cuando ambos han compartido cierto tiempo frente a la televisión. Una vez ocurre esto, se observará cómo dichos herederos se apropiarán de estos hábitos en relación a programas, horarios, rutinas, etc., asumiéndolos como propios y repitiéndolos de manera inconsciente. De ahí la importancia del papel de los adultos en este tema, pues como Orozco (1991) señala, “los niños tienden a imitar a sus padres y de hecho imitan sus gustos frente a ciertos géneros televisivos, programas y/o canales específicos” (p.117). De igual manera, explica:

Los miembros de la familia, sobre todo los adultos y en particular la madre, ejercen una influencia permanente en los miembros más pequeños, no sólo en los gustos y preferencias televisivas que van desarrollando, sino también en sus modos de apropiación de todo eso que ven y escuchan en la pantalla (Orozco, 1996, p.49)

Así, actualmente el principal contexto donde el niño entra en relación con el medio televisivo es el familiar, aspecto importante si observamos el gran número de horas que éste pasa frente a la televisión, así como la gran cantidad de programas no adecuados a su edad que consume.

Como brevemente hemos comentado anteriormente, en ocasiones, cuando los padres no están disponibles, los niños tratan de llenar el vacío y la soledad que sienten en su entorno a través de la televisión, de ahí que pasen numerosas horas frente al medio televisivo, pues éste les ayuda a suplantar el cariño y la comunicación que les falta en el hogar (Perlado y Sevillano, 2003). Ante tal situación, podemos decir que las familias no tienen en cuenta este hecho o no le dan la importancia que realmente tiene, pues son los propios padres los que, en multitud de ocasiones, utilizan la televisión dentro del contexto familiar como un mero entretenimiento que les aporta compañía, risas o, incluso, recompensa ante el

buen comportamiento del hijo, anulando de este modo, sin que ellos sean conscientes, la relación y comunicación entre los propios miembros de la familia pues, aunque están unidos para ver la televisión, esta unión es exclusivamente espacial en la gran mayoría de los hogares. Asimismo, como Perlado y Sevillano (2003) afirman, “la televisión juega un papel fundamental en el núcleo familiar, condicionando de este modo el comportamiento y la interacción entre padres, hijos y familiares” (p.166).

4.3.1 Modelos familiares de consumo televisivo

Martínez y Peralta (1996, p.64) consideran a la familia como la máxima responsable en la educación hacia los medios de comunicación de los hijos, clasificando, a través del esquema adjunto, los diferentes modelos familiares de consumo televisivo que existen:

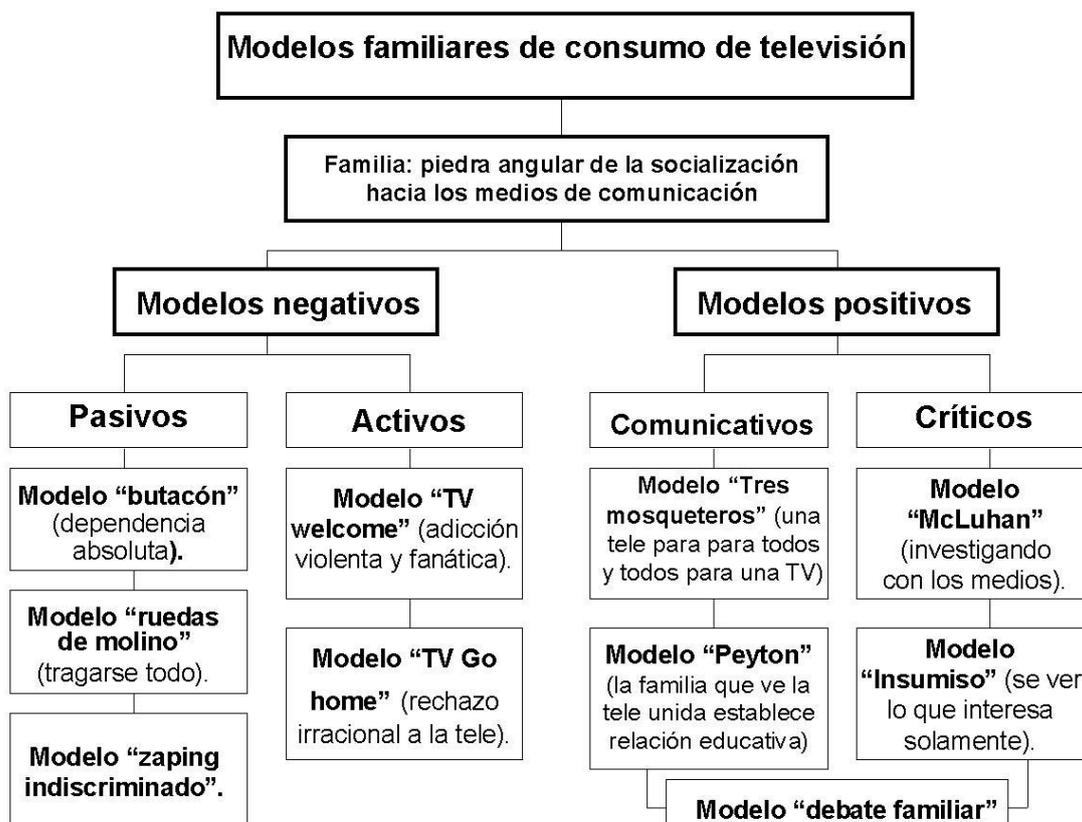


Figura 8. Modelos familiares de consumo televisivo
Fuente: Martínez y Peralta (1996, p.64)

Como observamos a través del esquema previo, Martínez y Peralta (1996) identifican dos corrientes en relación a modelos familiares de ver la televisión. Por un lado, distinguen los “*modelos negativos*”, donde señalan los denominados “pasivos” y los “activos”. Los primeros (pasivos) se relacionan con todas aquellas actitudes de consumo indiferente, cómodo e insensible frente al medio televisivo, entre los que destacan: el *modelo butacón*, que representa a todos aquellos telespectadores con dependencia absoluta de la televisión; el *modelo ruedas de molino*, referido a aquellas audiencias que no seleccionan en ningún momento la programación que desean ver, simplemente consumen de manera indiferente cualquier “cosa” en la televisión; y el *modelo zapping indiscriminado* que, como su propio nombre indica, identifica a un telespectador que se limita a ir saltando de canal en canal, sin interesarse por un programa en concreto.

Los segundos dentro de los modelos negativos (activos), por el contrario, se relacionan con posturas dinámicas y de posicionamiento frente al medio televisivo, aunque todas ellas, como su propio nombre indica, con carácter negativo. Entre ellos podemos destacar el *modelo TV welcome* que identifica un uso adictivo, fanático, compulsivo e incluso violento del medio; así como el *modelo TV Go home*, relacionado con un rechazo extremado e irracional hacia la televisión. Por otro lado, estos autores distinguen los denominados “*modelos positivos*” en relación al consumo televisivo, los cuales favorecen un uso racional del medio, así como el debate en familia. Dentro de estos modelos destacan los *comunicativos* y los *críticos*. Asimismo como modelos comunicativos distinguimos dos: el *modelo de los tres mosqueteros*, denominado así porque se refiere al visionado del medio televisivo en familia, “una tele para todos y todos para una tele”, y el *modelo Peyton*, el cual incide en la importancia de que la familia vea la televisión unida, pues esto permitirá, a la misma vez, educar a los hijos en un adecuado uso del medio televisivo. Por último, dentro de los modelos críticos, se habla del *modelo McLuhan* y el *modelo Insumiso*. El primero de ellos está referido a aquellos modelos de familia que investigan con el medio, mientras que el *modelo Insumiso* distingue a aquellas familias que utilizan la televisión únicamente para su interés, es decir, solo ven en televisión aquello que realmente les interesa.

Frente a estos modelos de consumo televisivo que los autores Martínez y Peralta (1996) distinguen, Lazo (2006), algunos años después, también identifica algunos modelos en relación a ese consumo televisivo dentro del contexto familiar, señalando concretamente tres: consumo democrático, consumo autoritario y consumo solitario.

La autora define el *modelo democrático* como aquel en el que en cada momento un miembro de la familia elige el programa o canal que desea ver o, en su caso, se decide según las preferencias de la mayoría. Defendemos este modelo como el deseado dentro del ámbito familiar, pues permite ver la televisión en familia, menores y adultos unidos. Permite al adulto, por tanto, realizar explicaciones y adaptar los contenidos a las características de los niños/as, enseñándoles a desarrollar un consumo responsable y crítico, aunque para ello también es importante que dichos adultos hayan adquirido un pensamiento maduro y reflexivo frente al medio televisivo.

El *modelo de consumo autoritario* que Lazo (2006) expone, por el contrario, tiene lugar cuando, en la mayoría de los casos, es el adulto quien elige, sin tener en cuenta la opinión del menor, apropiándose del mando e imponiéndose al resto de telespectadores del salón. Este tipo de circunstancia puede llegar a ser perjudicial para el niño pues repercutirá en su comportamiento cuando el adulto no esté presente, eligiendo éste los programas “prohibidos” que junto al adulto jamás pudo ver, contenidos que en la mayoría de los casos serán no adecuados a su edad y, por tanto, a sus características cognitivas.

Por último, el *modelo solitario* al que la autora hace referencia, representa una manera aislada, individual e íntima de ver la televisión. En años anteriores este modelo apenas tenía lugar dentro del contexto familiar, pues en la mayoría de los casos la televisión se encontraba en el salón, lugar de reunión de todos los miembros de la familia. En la actualidad, sin embargo, este modelo es uno de los más desarrollados en el hogar pues, en la mayoría de los casos, los niños/as cuentan con un televisor privado dentro de su dormitorio, aspecto importante y de

gran preocupación, al no presentar el niño/a todavía una mentalidad crítica y reflexiva sobre los contenidos observados, lo que le llevará a aceptar como adecuadas ciertas conductas, valores y reglas observadas, quizás en contenidos para adultos, que no se corresponden con la realidad social del momento.

El grado de mediación realizado por padres y maestros a su vez depende de varios elementos, entre los que destacan el nivel socioeconómico, la cultura, el nivel educativo de los padres, la filosofía educativa, la orientación pedagógica de la escuela, así como determinadas actitudes frente a la TV y a los medios de comunicación en general (Orozco 1990) (Orozco 1991, p.121).

4.4. La influencia de la televisión

Como hemos comentado anteriormente, al hablar sobre la influencia e impacto del medio televisivo en los individuos, algunos autores, entre otros Gabelas (2005) y Medrano (20086), llegan a la conclusión de que no existe una idea acertada y única sobre cómo afecta la televisión a la persona, sino multitud de teorías que se contradicen en algunos sentidos, pues según explican es el propio telespectador, así como su relación con el entorno quién puede hacer que esta influencia adquiera un carácter positivo o negativo en su propia persona.

Puesto que son muchas las teorías que giran en torno al tema, tales como: la *teoría del estado de ánimo* y la de *exposición selectiva* (Zillmann, 2000); La *teoría de disposición de afecto* (Raney, 2006), la *teoría de la transferencia de la excitación* y la *trifactorial* (Bryan y Miron, 2003), así como la *teoría de las relaciones parasociales* (Klimmt, Hartmann y Schramm, 2006), queremos centrarnos, sin pasar de largo las anteriores, en únicamente aquellas que tratan el tema de la influencia del medio televisivo en la infancia. En este sentido, en relación a aquellos modelos teóricos sobre la influencia de la televisión en la infancia, Bermejo (2005) sostiene la existencia de dos posturas bien diferenciadas entre los distintos autores. Según explica, en uno de los polos se ubican todas aquellas teorías que defienden la gran

influencia que la televisión tiene en la infancia. En el otro polo, por el contrario, se encuentran todas aquellas teorías de autores que defienden la no influencia de la televisión en los niños.

4.4.1 Teorías sobre la influencia de la televisión en la infancia

4.4.1.1. Teoría del aprendizaje social o por observación

Dentro de estos modelos teóricos que defienden la gran influencia del medio televisivo sobre los niños, encontramos autores como Bandura (1977, 1994) y su llamada *teoría del aprendizaje social o por observación*.

La idea fundamental de esta teoría, según nos comenta el autor, es que los niños aprenden comportamientos a través de la imitación de modelos que, en este caso, observan en la televisión. Así, explica que las personas podemos aprender tanto a través de la experiencia directa, como a través de la observación, hecho que él mismo denomina “modelado”. Igualmente comenta que para que se produzca un tipo de aprendizaje por observación es necesario que se desarrollen una serie de factores tales como: la atención, la retención, la reproducción motriz y la motivación (Bandura, 1977). Así, Jeffres (1986) relaciona estos factores con el medio televisivo explicando lo siguiente:

El individuo debe estar expuesto al contenido de los medios de comunicación e, igualmente, prestar atención al mismo; el sujeto en cuestión debe ser capaz de recordar la conducta que ha observado y pensar sobre ella: repetición cognitiva; la persona debe poseer la habilidad cognitiva y la motivación suficiente para poner en práctica la conducta que ha aprendido. La motivación se mantiene mediante algún tipo de reforzamiento interno o externo que incita a la realización o imitación de dicha conducta (Sahuquillo, 2007, p.202).

El problema de este aprendizaje por observación, aunque interesante para el ser humano debido a que le permite avanzar en una serie de conocimientos que

exclusivamente a través de la experiencia le serían imposibles al encontrarse la persona en contacto únicamente con un pequeño sector del entorno social y físico donde vive (Sahuquillo, 2007), surge al facilitar al niño la interiorización de conductas y/o actitudes que aparecen en televisión y que no son correctas, adecuadas, ni se corresponden con la realidad, pues afectan, por ejemplo, a objetivos profesionales distorsionados, a la exclusión de grupos sociales como actitud normalizada o a la creación de estereotipos irreales.

Asimismo, tal y como explica Bandura (1996) esta interiorización de conductas observadas en la televisión por parte de los sujetos se demuestra en diferentes investigaciones desarrolladas en laboratorios donde, por ejemplo, se puede advertir “una asociación positiva más fuerte entre el consumo de violencia audiovisual y la manifestación de agresividad” (p.365).

4.4.1.2 Teoría Catártica

En relación a esta teoría sobre la gran influencia que el medio televisivo tiene sobre los niños encontramos a Noble (1973). Este autor nos indica que la televisión influye en el telespectador, especialmente en el más joven, disminuyendo sus emociones. Asimismo, crea en él un proceso de catarsis cuando el telespectador se enfrenta a las emociones que la televisión transmite, de ahí su nombre. Así, tal como Bettetine (1997) sostiene sobre dicha teoría, la televisión produce un efecto liberador en el telespectador, no siendo éste únicamente de miedo, sino también de las mismas tendencias de violencia que cada persona lleva dentro (Elam, 2005).

4.4.1.3 Teoría del cultivo

La teoría del cultivo es “una de las teorías más relevantes relacionada con los efectos cognitivos de la televisión” (Lucas, García y Ruiz, 1999, p.234). En ella encontramos como máximos representante a Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1994), seguido de Gross (Gross y Morgan, 1985), Cheung y Chan (1996), así como Igartua (2002).

Esta teoría interpreta que aquellas personas que pasan mucho tiempo frente a la televisión presentan valores y comportamientos cercanos al mismo, tales como materialistas y consumistas. Asimismo, (Medrano *et al.*, 2007) tienden a entender el mundo que les rodea siempre desde el marco televisivo.

Sahuquillo (2007) expone que, al igual que la teoría presentada por Bandura, esta teoría del cultivo también “atribuye a la televisión una función socializadora, al plantear que existe una estrecha relación entre la exposición a mensajes televisivos y las creencias y conductas de la audiencia, afectando así el medio a la concepción de la realidad” (p.203).

Observamos así como el medio televisivo tiende a transmitir y retransmitir una y otra vez los mismos mensajes e imágenes a los telespectadores, hecho que finalmente va forjando en ellos opiniones, roles, conductas y creencias que, aunque quizás no ciertas ni adecuadas, posteriormente resultan comunes para todos los telespectadores y, por tanto, para la sociedad en su conjunto. Es por ello que esta teoría define la televisión como un instrumento cultural que afecta al desarrollo personal, así como a la vida de los individuos. En este sentido, De Pablos (2010), define a la televisión como la segunda influencia cultural dominante en el desarrollo del niño, después de la escuela.

Así, como ejemplo, Gerbner y Gross (1980), en un acercamiento a tal teoría, interpretan tras varias investigaciones la relación existente entre el tiempo de visionado televisivo y la concepción que los individuos tienen del mundo. Según los estudios, aquellas personas que pasan gran parte de su tiempo viendo la televisión tienden a ver el mundo más inseguro y miserable que aquellos que pasan menos tiempo frente a este medio.

4.4.1.4 Teoría cognitivo-neosociacionista

Por último, dentro de las teorías que defienden la gran influencia que el medio televisivo comporta en la infancia, encontramos la teoría cognitivo-neosociacionista liderada por Jo y Berkowitz en 1994 (Medrano, *et al.*, 2007).

Estos autores exponen con esta teoría la correlación que existe entre la violencia que se observa en televisión y los comportamientos agresivos de los individuos, especialmente de los niños. Por otro lado, sin embargo, a través de este modelo teórico los autores interpretan algunos signos beneficiosos de la televisión en los telespectadores, señalando principalmente que el visionado de contenidos sociales adecuados en televisión puede repercutir de manera positiva en las conductas de quien los observa. Por ello, hace especial referencia a la necesidad de un “filtro” o “mediador” adecuado entre la televisión y los niños.

4.4.2 Teorías sobre la no influencia de la televisión en la infancia

4.4.2.1. Teoría de usos y gratificaciones

Este primer modelo que advierte de la falta de efectividad de la influencia de la televisión en la infancia nace a partir de los trabajos desarrollados por los autores Katz, Blumler y Gurevitch (1974). Tras ellos, muchos otros han seguido esta línea de investigación pues, como afirma Ruddock (2001), se trata de buscar nuevas formas de estudiar la comunicación social en relación al medio televisivo debido a que los estudios realizados hasta la fecha sobre sus efectos evidencian graves limitaciones.

Esta corriente plantea tres propósitos fundamentalmente. Por un lado, afirma que pretende esclarecer el uso que los sujetos dan a los medios, en este caso a la televisión, para satisfacer sus necesidades personales. Asimismo, trata de dar una explicación a esta actitud o conducta de los individuos en relación con los medios y, por último, procura identificar las diferentes consecuencias que pueden derivar de tales usos (Rubin, 1996).

Según Sahuquillo (2007, p.211) “Todos los autores coinciden en calificar esta teoría como la primera que adjudica a la audiencia la capacidad de actuar, cuestionando seriamente la relación estímulo-respuesta que alude a la pasividad de los receptores”. Así, observamos cómo desde este modelo teórico se defiende la idea de que el telespectador es un ser activo frente al medio televisivo, explicando que “ve la televisión que más le satisface” (Medrano, *et al.*, 2007, p.310). En este sentido los autores citados expresan que si nos detenemos a observar a los niños, en la mayoría de los casos, se decantan por aquellos programas que le producen mayor entretenimiento y diversión. Los adolescentes, sin embargo, prefieren una televisión que refleje más la realidad así como sus necesidades. En este sentido observamos cómo el tipo de televisión que ven los sujetos, así como el uso que hacen de la misma desvela la búsqueda de una gratificación personal, diferente para cada colectivo, de ahí el nombre del presente paradigma.

4.4.2.2. Teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional

Dentro de esta teoría encontramos a Bryant y Zillman (1996) como autores precursores de la misma. Desde este modelo se identifica que la televisión, con sus programas, ayuda a regular nuestro estado de ánimo y nuestro entorno social. Así, los telespectadores siempre se decidirán por programas que mejoren sus sentimientos, esto es, si un individuo se siente triste tratará de seleccionar programas de carácter afectivo y alegre que mejoren su estado de ánimo. De igual forma, autores como Medrano, *et al.* (2007) explican que “el grado de entretenimiento experimentado ante un programa de televisión está relacionado con el nivel de excitación que el sujeto tiene en el momento que visualiza el programa” (p. 310).

4.4.2.3. Teoría postural

Este modelo nace a partir de autores como Zazzo y Zazzo (1962) y al igual que los anteriores se relaciona con aquellas corrientes que niegan la influencia de la televisión en el telespectador. Así, pretende dar a conocer el origen de las emociones de los telespectadores en función de tres aspectos principales: aquello

que el individuo experimenta frente a la pantalla, sus estados afectivos y sus estados motrices (Medrano, *et al.*, 2007).

4.4.2.4. Teoría constructivista

Esta corriente niega la pasividad del telespectador frente a la influencia del medio televisivo. Hace referencia a un individuo que participa activamente con el medio reelaborando los mensajes que de él le llegan, adaptándolos al contexto donde se encuentra e incorporándole la información adecuada obtenida a través de diferentes ambientes (Bronfenbrenner, 1986). Así, como explica Medrano, *et al.* (2007) “se centra en la activación de esquemas y la reconstrucción de significados por parte del receptor en contextos de aprendizaje” (p.6).

En conclusión, observando detenidamente cada uno de los paradigmas planteados en este apartado, debemos tener en cuenta que, aun siendo la televisión un instrumento capaz de modelar nuestras virtudes y nuestros vicios, no podemos considerar que la televisión tenga una influencia directa sobre la infancia, ya sea esta buena o mala, así como unas consecuencias perjudiciales o beneficiosas, pues depende de varios factores o variables. Así, según los teóricos vemos cómo, sin embargo, ésta se va abriendo espacio, especialmente en la infancia, en ambos sentidos y es por ello que debemos advertir a nuestros hijos de tal situación, tratando de forjar en ellos una conciencia crítica y selectiva que los convierta en individuos aptos para el correcto visionado televisivo.

CAPÍTULO 2
EDUCACIÓN EN MEDIOS Y
COMPETENCIA DIGITAL

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN EN MEDIOS Y COMPETENCIA DIGITAL

1. Introducción

2. Generación digital y consumo de medios

4. Alfabetización mediática y educación en medios

4.1 Razones para la educación en medios de comunicación

4.2 Funciones de la educación en medios de comunicación

5. Introducción de las TIC en el sistema educativo

5.1 La competencia digital

1. INTRODUCCIÓN

Conociendo la importancia que los medios de comunicación tienen en el día a día de las personas y en nuestra sociedad en general, a lo largo del presente capítulo se pretende hacer referencia a la necesidad de educar en y para ellos. Aunque en la actualidad las personas, desde su nacimiento, se encuentran cada día más ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación, el uso que se hace de ellas no es, en la mayoría de ocasiones, el adecuado, especialmente entre los usuarios más jóvenes.

Diversos autores como Prensky (2001), Tapscott (1998) o Buckingham (2008) hacen referencia a una nueva generación, conocida como *Generación Digital*, *Nativos Digitales*, *Net-generation* o *Generación Interactiva*, y formada por jóvenes con unas características propias en cuanto al uso de medios tecnológicos, de la información y de la comunicación se refiere. Dichas características afectan incluso a los procesos de aprendizaje y de socialización que habitualmente conocemos, y les llevan, cada día, a establecer mayores diferencias y distancia con las generaciones pasadas.

Así, a lo largo del presente capítulo, estableceremos criterios y razones que fundamenten la necesidad de alfabetizar y educar en tecnologías y medios de comunicación a los ciudadanos más jóvenes, teniendo siempre en cuenta el papel activo y fundamental que debe jugar la escuela en todo momento.

2. GENERACIÓN DIGITAL Y CONSUMO DE MEDIOS

Hasta hace unos años, el entorno familiar y la escuela han sido los agentes primordiales para el desarrollo social de los individuos (proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de una sociedad). Sin embargo, hemos de

destacar que, como consecuencia de los nuevos cambios sociales dirigidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que estamos viviendo en los últimos años, este hecho ha sufrido una gran modificación y, actualmente, son los medios de comunicación los que, a diferencia de cómo ocurría en décadas pasadas, se han convertido en los agentes primordiales para la socialización de los más jóvenes. Aspectos que pueden verse reflejados en el uso de determinadas aplicaciones que están permitiendo a los individuos nuevas formas de interactuar con los demás, conocerse, jugar online, estudiar o buscar trabajo a través de diferentes plataformas.

De igual manera, tal y como afirma Rubio (2009), este cambio crucial en los procesos de socialización de los menores está afectando directamente a áreas personales e internas del individuo, así como a la propia reproducción social, lo que está implantando que la juventud actúe como conductora y generadora de nuevas formas y realidades de interacción humana. Así, podemos decir que la actual caracterización y socialización, así como el proceso de aprendizaje (proceso por medio del cual la persona incorpora nuevos conocimientos e informaciones) seguido por los más jóvenes se encuentra influenciado directamente por los medios de comunicación. Destacamos así la idea de Naisbitt (1994), quien explica que los mayores avances del siglo XXI no serán consecuencia de las tecnologías ni medios de comunicación, sino que vendrán dados por el nuevo concepto de lo que significa ser humano.

Autores como Berger y Luckmann (1968) nos hablan de la importancia que tiene la socialización en las personas, haciendo especial referencia a la llamada *socialización secundaria*. Ellos identifican una socialización primaria, la cual tiene lugar en los primeros años de la infancia, así como una socialización secundaria, que empieza en la adolescencia y se va desarrollando a lo largo de toda la vida de un individuo, siendo ésta la que vaya marcando los roles propios de la vida social de la persona. De esta forma, los niños y jóvenes van forjando su constructo social a través de todos aquellos mensajes que reciben del mundo exterior, así como de las

relaciones que establecen con el mismo. De ahí la importancia de que la información recibida de medios tales como la televisión sea la adecuada.

Si nos centramos en la escuela, observamos que los alumnos de hoy día presentan una serie de características muy distintas a las que presentaban los alumnos de hace algunos años. Estos son señalados por muchos autores con el término *nativos digitales* o *generación digital*, ya que han nacido y se han formado utilizando la *lengua digital* de juegos de ordenador, vídeo, televisión e Internet en el entorno digital (Prensky, 2001). Así, mientras desde la escuela tratamos de educarlos con medios tradicionales, ellos conviven con las Tecnologías de la Información y Comunicación, consumiendo diariamente multitud de contenidos mediáticos. De igual manera, Rubio (2010) nos indica:

Esta definición de Generación Digital, como también, Generación @, Nativos digitales (Prensky, 2001), Net-generation (Tapscott,1998), Generación interactiva (Bringué y Sádaba, 2008), *Internet Generation* (Generación I), generación Z o Byte (estas tres últimas sólo para designar a las personas nacidas entre 1994 y 2004), son términos con los que ha querido designarse a las y los jóvenes que han crecido rodeados de nuevos medios, que los utilizan en su día a día para comunicarse, formarse, entretenerse, y que representan el segmento de la población más activo en su uso; consiguiendo una pericia superior a la de sus progenitores, lo que les ha llevado a entender las redes digitales como una oportunidad y forma de vida. Todo ello “salvando no sólo las diferencias entre países o las fronteras, sino las propias diferencias culturales y socioeconómicas” (Bringué y Sádaba, 2008, Rubio, 2009) (p. 202).

Según Prensky (2001), esta nueva generación de alumnos exige información ágil e inmediata, son capaces de trabajar en multitarea, prefieren gráficos a textos, aprenden por los accesos al azar mediante los hipervínculos que encuentran por Internet, y no siguiendo el paso a paso tradicional, necesitan de un aprendizaje más

interactivo, secuencial, antes que lineal, rinden más cuando trabajan en Red, requieren satisfacción y recompensa inmediatas, y prefieren instruirse desde el juego, de forma lúdica, y no mediante el rigor del esfuerzo sostenido y el trabajo tradicional.

Existe por tanto, como Buckingham (2008) explica, un distanciamiento generacional importante entre los padres y educadores, y los llamados *nativos digitales*, que pueda llegar incluso a afectar a la autoridad de los padres, y a anular totalmente el recurso de emular la vida de los adultos o adquirir los modelos de *los mayores*, ya que, no es que sientan desprecio, sino más bien es desapego o indiferencia debido, en parte, al desfase que existe entre la actitud que tienen los alumnos respecto a las TIC y el que se da en la escuela y en los hogares. De este modo, podemos diferenciar algunos rasgos que conforman la nueva identidad de estos alumnos (García, 2010):

Inteligencia visual: Los jóvenes aprenden a manipular de forma intuitiva todo tipo de interfaces gráficas.

Atención distribuida: Rechazan por tanto la clase magistral, demandan actividades de respuesta rápida, tareas que requieran interactividad e inmediatez, y por tanto la reflexión y el pensamiento crítico queda muchas veces fuera de alcance.

Multimedialidad: Muchos autores la denominan *digital literacy* y es la capacidad de expresarse a través de todo tipo de soportes informáticos o recursos digitales.

Inmediatez: Un alumno de esta generación está acostumbrado a comunicarse de forma inmediata por la Red. No soportan esperar, hacer cola, estudiar durante mucho tiempo, esperar turnos, incluso esperar para tener la voz en un debate, sino que se lanzan a intervenir sin escuchar a los demás.

Descubrimiento inductivo: Los hipervínculos de la red marcan la forma de aprender de estos alumnos. Se lanzan al navegador, muchas veces sin un plan, sin saber qué van a buscar y por dónde empezar, y sin embargo, alejándose de la lógica lineal y convergente tradicional, con un estilo mucho más difuso y flexible, van siguiendo la red, de nodo en nodo, uniendo conceptos que van encontrando y descubriendo contenidos que en principio no esperaban encontrar. Nada que ver con la propuesta tradicional basada en el discurso declarativo y la lógica hipotética-deductiva.

Interacción medida por dispositivos: Nuestros alumnos son unos expertos comunicadores virtuales, ya sea entre ellos y las máquinas, o entre iguales, pero con una máquina como canal.

Del mismo modo Buckingham (2002) señala que por muchas y diversas razones, los medios electrónicos representan un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de los niños de hoy. Explica que ya no pueden ser excluidos de estos medios ni de lo que representan. Para este autor los niños viven una *infancia mediática*, incluso que “el propio significado de infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de las interacciones de los niños con los medios electrónicos” (Buckingham, 2002, p.9). En este mismo sentido, McLuchan (1964) ya advirtió que los analfabetos del futuro serán aquellos que no interpreten ni entiendan el mundo de las imágenes. Las TIC, son parte de nosotros y de nuestro trabajo cotidiano. Los niños y jóvenes no son una excepción y son ellos, quizás, los que más las usan.

Sin embargo, que los niños y jóvenes de hoy día hayan nacido rodeados por todo tipo de medios de comunicación y que hagan uso de ellos diariamente, no significa que lo hagan de manera adecuada, y es ahí donde surge el problema. Mientras que generaciones anteriores mantienen con los medios de comunicación una relación basada en la distracción, en la necesidad del momento, regulan de otra manera el uso que hacen de los mismos, así como el tiempo para ver la televisión, usar Internet o el móvil, la nueva llamada generación digital conecta sin ningún motivo aparente la televisión, sin saber lo que va a ver en ella e incluso realiza otras

actividades simultáneas con la televisión encendida, sabiendo que todos sus acciones girarán alrededor de la misma. De este modo, como Aguiar (2011) explica, estos hechos indican un gran cambio cultural entre las generaciones de hoy día y las de hace algunos años, pues estas últimas asimilan los medios de comunicación como una compañía y no como una distracción, formando así parte de su haber cultural cotidiano.

En relación a las características de ésta nueva generación surgen, según señala Alba (2011), algunas de las denominadas “brechas”, término empleado por los diferentes estudiosos sobre el tema para expresar las diferencias que separan a las diferentes poblaciones. Encontramos así, por primera vez, a mediados de la década de los años noventa en los Estados Unidos, el término “Brecha Digital” o “Digital Divide” (Ballesteros, 2002) referido esencialmente a las desigualdades sociales que comienzan a observarse con la llegada de las nuevas tecnologías y medios de comunicación a la sociedad, donde no todos los ciudadanos están en iguales condiciones de acceso. Es por ello que dicho término, según Camacho (2005) es fruto de una primera reflexión en torno a la llegada de estas tecnologías y medios de comunicación a nuestra sociedad, donde ya en aquellos años comienza a vislumbrarse la idea de diferencias en las oportunidades de desarrollo de los ciudadanos, estableciendo distancias entre aquellas poblaciones con oportunidad de acceso y aquellas que no lo tienen. Son numerosos autores, entre ellos Serrano y Martínez (2003) los que hacen referencia al concepto *brecha digital* en términos de desigualdad de posibilidades a la hora de acceder a la información, el conocimiento, la educación y la comunicación a través de las tecnologías y medios de comunicación. También Alba (2011) lo define de manera general como “el abismo que separa a todos aquellos que tienen acceso a las últimas tecnologías digitales de quienes no lo tienen” (p.27).

Sin embargo la denominada “brecha digital” no es la única que podemos encontrar hoy día en nuestra sociedad en relación a las tecnologías, medios de comunicación y ciudadanos. Alba (2011) nos indica la existencia de otra brecha denominada *brecha mediática*, la cual es definida por el autor como aquella que

“separa a quienes dominan el lenguaje de la comunicación y tienen la oportunidad de diseñar nuestras emociones, deseos, sueños e ideas de los consumidores de medios, sin voz ni voto” (p.27). Dicho concepto estaría ligado a la idea de San Martín (2009), quien alude a “la creciente distancia que separa al usuario del modo con el que opera el artefacto manejado” (p. 49), denominando a dicha relación entre las tecnologías de la información y los medios de comunicación con el ciudadano con el término *brecha digital endógena*. Según el autor esta brecha está basada en el desconocimiento de los usuarios sobre el funcionamiento de las tecnologías o medios de comunicación, estando dicho conocimiento únicamente accesible a un limitado número de técnicos especialistas. Asimismo, San Martín explica que dicha brecha ha crecido en base a la conocida generalización tecnológica de los últimos años, esto es, lo que hoy día se conoce con el término “digitalización”.

Por último, Buckingham (2008) hace referencia a la *nueva brecha digital*, ya mencionada anteriormente y referida al sin sentido que bifurca el uso que los niños conceden a los medios de comunicación y las tecnologías dentro del contexto escolar y al uso que les dan en su día a día.

Observamos, en resumen, como las “brechas” mencionadas previamente afectan a la población en general, y especialmente a los más jóvenes de nuestra sociedad, existiendo, por tanto, la necesidad de conocer esta nueva generación de niños y jóvenes, sus características y su manera de aprender y comprender los contenidos, con el fin de poder desarrollar, de esta forma, metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a sus particularidades, así como tratar, desde el contexto educativo, de paliar las dificultades y brechas que puedan encontrar para su pleno desarrollo. Es por ello que deberíamos reflexionar acerca de la capacidad o incapacidad de las diferentes industrias de medios de comunicación, especialmente la televisiva, para crear contenidos de acuerdo a las nuevas formas de consumo cultural, propias del momento social que vivimos hoy, y especialmente adecuadas a las características de las nuevas generaciones (Avendaño, 2011).

3. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y EDUCACIÓN EN MEDIOS

El concepto de “alfabetización” en nuestra sociedad se ha ido modificando, ampliando y adaptando a los nuevos códigos, nuevos modos y nuevos medios de comunicación que han ido surgiendo a lo largo de la historia (Koltay, 2011). Así, mientras que en un principio el término tradicional de “alfabetizado” era referido simplemente a aquella persona que sabía leer y escribir correctamente, en la actualidad, sin embargo, este significado ha sufrido una transformación, abarcando el término un sentido más amplio.

De igual manera, al referirnos al término “educación” en general, debemos tener presente que describe a aquella actividad o proceso inherente al ser humano que forma, dirige y desarrolla la vida de cada individuo con la finalidad de integrarlo en la sociedad en la que vive, convirtiéndolo en un ciudadano crítico, activo, democrático y participativo. Así, si actualmente nuestra sociedad se encuentra rodeada de multitud de mensajes provenientes de los distintos medios de comunicación que la rodean, deberemos preparar a nuestros alumnos, con las capacidades, habilidades y actitudes que les permitan decodificar estos mensajes adecuadamente.

La primera necesidad que presentamos, por tanto, es la importancia de definir, antes de entrar en mayor materia, los diferentes términos dispuestos en este apartado. Debemos de clarificar que la mayoría de autores consultados hasta la fecha identifican cada uno de los términos a tratar como sinónimos, determinando la elección del mismo al contexto más adecuado para cada uno de ellos. Tal y como Alba (2011) nos indica, a la hora de referirnos a la educación en comunicación audiovisual, son numerosas las expresiones que conviven en su definición, encontrando así: “educación mediática”, “educación en medios”, “educación en comunicación”, “alfabetización en medios”, “alfabetización mediática”, “alfabetización audiovisual”, “educomunicación”, “alfabetización digital” (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015), o “alfabetización multimodal” (Gutierrez, 2008). Sin embargo, nosotros vamos a hacer uso exclusivo de dos

términos que a nuestro parecer son los más adecuados a la hora de conceptualizar los mismos: “Alfabetización mediática” y “educación en medios”.

Según Aguaded (2011) el término “educación en medios” resulta más genérico y recoge de mejor manera la traducción del vocablo “media” acuñado en los países de habla inglesa. Asimismo, explica el autor, con la preposición “en” se define perfectamente la finalidad crítica de los medios de comunicación en la enseñanza.

En relación a la expresión “alfabetización mediática”, surge en base a las ideas de diferentes autores, entre los que destaca Carolyn Wilson (2012), Presidenta de la Asociación para la Alfabetización Mediática, quien defiende la necesidad de un cambio dentro de las instituciones educativas con el fin de adaptarlas a las necesidades sociales del momento:

Para muchos educadores, el acceso a la alfabetización mediática e informacional es una cuestión de justicia, ya que reconocen que la alfabetización clásica, basada en la lectura y comprensión de textos e información escrita, ya no proporciona a los estudiantes las competencias necesarias para la vida y el trabajo del siglo XXI (p.16).

Autores como Wilson (2012) definen el término *alfabetización mediática* como aquellas competencias esenciales que permiten a una persona interactuar de manera eficaz con los medios de comunicación e información que le rodean, así como desarrollar un pensamiento crítico y aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida que le permitan su correcta socialización y participación como ciudadano activo. Asimismo, Tyner (1998) o Gutiérrez (2003) la concretan como aquella preparación básica de los ciudadanos en la Era de la Información, mientras que Buckingham (2005) la describe más detalladamente como aquel conocimiento, habilidades y competencias necesarias para la utilización e interpretación adecuada de los medios, especificando así la necesidad de que este tipo de alfabetización no

sea simplemente una alfabetización funcional, sino algo más, pues exige un análisis, evaluación y reflexión crítica de los medios. Buckingham afirma pues que una persona está más alfabetizada mediáticamente cuanto más conoce y aprende de o sobre los medios de comunicación, requiriendo por tanto, dicha alfabetización, que sean abordados “todos los aspectos, los objetivos, los contenidos, implicaciones, etc., relacionados con la presencia e importancia de los medios en nuestra sociedad” (Gutierrez y Tyner, 2012, p. 38). De igual manera Hoechsmann y Poyntz (2012) definen la alfabetización mediática como aquel conjunto de competencias y habilidades que permiten a los ciudadanos interpretar los contenidos mediáticos procedentes de los distintos medios de comunicación, así como poder elaborar los suyos propios. Para ello, los autores especifican la necesidad de tener siempre en cuenta, conocer y comprometerse con la influencia que los medios de comunicación tienen en la vida social y política de las personas.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011) también nos hace referencia a la importancia de una alfabetización mediática en los ciudadanos, definiéndola como:

Un área de conocimiento imprescindible en la *Sociedad de la Información y el Conocimiento* que promueve la lectura y recepción crítica de los mensajes, tanto de los medios masivos tradicionales: prensa escrita; cine, radio, televisión; como de los nuevos medios tecnológicos: Internet, videojuegos, teléfonos móviles, etc.

Asimismo, Potter (2014) también hace referencia a la necesidad de una “*media literacy*” (alfabetización mediática) que desarrolle habilidades y estructuras de conocimiento (cognitiva, emocional, moral y estética) relacionadas con el significado de los mensajes que los medios de comunicación transmiten.

En definitiva, la alfabetización mediática es, tal y como Buckingham (2005) nos dice, el resultado de un proceso formativo que atiende, no sólo a los aspectos

técnicos de los medios de comunicación tales como su funcionamiento o uso, sino que pretende enseñar sobre los medios, así como sus mensajes. Es por ello que Cuervo y Medrano (2013) argumentan lo siguiente:

Cuando se plantea la alfabetización mediática en el proceso educativo, es necesario incidir en la comprensión del trasfondo económico e ideológico de los medios de comunicación, con el fin de superar análisis ingenuos de la cultura comunicativa y avanzar en la construcción de un ciudadano crítico ante la información (p.113).

La educación en medios es, sin embargo, definida por Buckingham (2005) como aquel proceso que permite al individuo enseñar y aprender comunicación. Según Fedorov (2008), pretende desarrollar el pensamiento crítico en las personas, mejorando la percepción y la comprensión de los mensajes que los medios nos transmiten. De este modo, Aguaded y Guerra (2012, p.27), nos indica que para que exista educación mediática, es necesario desarrollar en los alumnos una serie de habilidades:

- Acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes mediáticos de forma crítica.
- Consumo equilibrado y no influenciado por los mensajes de los medios.
- Toma de conciencia de las influencias que generan en las personas los mensajes de los medios.
- Conceptos, vocabulario, lenguaje, etc., necesarios para entender los medios.
- Desarrollo de alternativas de programas que fomenten la creatividad y aspectos intelectuales.
- Fomento del pensamiento crítico y juicios de valor independientes de las audiencias.

-Capacidad de crear mensajes y de comunicarnos competentemente con los medios electrónicos. Capacidad para crear significado de los símbolos visuales, sonoros, textuales, etc. de un mensaje de medios.

Cada vez más estudios demuestran que el consumo masivo de medios de comunicación que nuestros niños y jóvenes realizan en su día a día no lleva parejo un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual adecuado, sino más bien al contrario, simplemente son consumidores de los mismos, lo que los sitúa en un escenario de total desamparo ante los continuos mensajes que de ellos van recibiendo. De ahí que podamos denominar a esta nueva generación de niños y jóvenes que han nacido y vivido entre las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) como “analfabetos audiovisuales” (Aguaded, 2001, p.25) pues, aun haciendo un gran uso cotidiano de los mismos, no son conscientes de las repercusiones que su mala utilización puede tener en sus vidas y de cómo éstos pueden influenciarlos.

Llegados a este punto, y conscientes del gran impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen en nuestra sociedad, donde la pérdida de influencia cultural e ideológica de la institución educativa sobre la infancia y juventud es cada vez más destacada, siendo ésta inclinada a favor de los medios de comunicación, creemos necesario un cambio en los modelos educativos que tradicionalmente se vienen desarrollando en nuestras escuelas. Tal y como Aguaded y Guerra (2012) nos indica, el modelo de educación tradicional que se viene dando en los centros se encuentra cada vez más alejado de las nuevas exigencias que las nuevas generaciones presentan, siendo así necesario una adaptación al entorno multipantalla de dimensiones globales que actualmente demanda nuestra sociedad. Es por ello que Alba (2011) comenta lo siguiente:

La educación en comunicación audiovisual debe aprovechar la oportunidad para proponer en las aulas un estilo más dialogante y reflexivo de enseñanza-aprendizaje, que permita a los chicos y chicas

valorar conscientemente su propia actividad como lectores y como escritores de discursos mediáticos (p.24).

Como indica Bartolomé (2001), tecnología, comunicación y educación son tres aspectos básicos para el educador y para el comunicador. En unos estudios realizados por este mismo autor a mediados de los noventa sobre los usos del vídeo en las escuelas verificó que este recurso era utilizado de forma ocasional por los maestros, así como un simple complemento de otras actuaciones.

En la actualidad, observamos que no parece haber cambiado mucho ese significado y sentido que se le daba a la formación en comunicación audiovisual durante los años noventa en la educación primaria. En ella se continúa insistiendo en reforzar como medios de expresión dominante, frente a los audiovisuales, el escribir, leer, pintar y calcular. Sin embargo, la realidad de fuera de la escuela es totalmente diferente.

Un estudio reciente realizado en la Universidad de Navarra y publicado en *Nativos Interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas* (García, 2009) advierte que el 96,8 % de los estudiantes españoles dispone de, al menos, un ordenador en su hogar, siendo prácticamente indiferente el lugar de nacimiento, el tipo de colegio al que asiste, la edad o el género. A su vez este porcentaje está altamente relacionado con el consumo y la utilización de Internet. Pero, ¿están los jóvenes preparados para comprender, analizar y reflexionar acerca de la ingente cantidad de contenidos que se publican en la red? Ante este interrogante, Álvarez (2012) advierte que aquellos a quienes denominamos nativos digitales, por el contrario, presentan demasiadas carencias o, como el autor expone, lo ignoran todo sobre aquello relacionado con ordenadores, redes y tecnología. Y es que los menores no disponen de una destreza natural para moverse en los nuevos entornos tecnológicos, sino que son sus necesidades comunicativas las que promocionan y propician ese uso, advierte De la Torre (2009).

Por estos motivos, la educación no debe descuidar en ningún momento la realidad social de la que forma parte. Vivimos inmersos en la sociedad de la comunicación y con tecnologías cada vez más avanzadas, en las que surgen preguntas a media luz (Mingolarra, 2001) y donde la fuerte influencia de los nuevos medios, canales y productos nos obligan a reflexionar sobre aspectos muy diversos referidos a los contenidos digitales que recibimos, así como al desajuste entre lo ofertado y nuestra capacidad de consumo mediático.

Al mismo tiempo, no debemos olvidar que el fin primordial que debe buscarse desde la enseñanza ha de ser abordar las tecnologías entendiendo que no lo son todo, son parte aunque, como bien señala Martínez (2003 y 2009) son un medio y no un fin y como tales tienen que integrarse en un plan mucho más amplio donde se contemplen otra serie de factores, como las estrategias comunicativas facilitadoras de una actuación en relación a favorecer un pensamiento crítico en los alumnos. La educación en medios de comunicación no debe de tratar de defender a los niños de los medios, prohibiéndoles o limitándoles simplemente su uso, sino como Aguaded (2001) explica, debe tratar de fomentar en los niños unas altas expectativas en cuanto al uso que hagan de ellos, pues son estos medios los que nos ofrecen las mayores posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática que jamás hayamos conocido. Así, la educación mediática es una práctica y un proceso educativo que tiene por función básica formar a los alumnos, dentro de una educación de calidad, en una conciencia crítica, así como en actitudes activas y creativas; pretende formar a personas que conozcan estos nuevos lenguajes audiovisuales que nuestra sociedad presenta con la finalidad de que los alumnos puedan conocer y comprender adecuadamente todos los procesos comunicativos en los que la sociedad de hoy día los envuelve, siendo capaces de apropiarse de ellos y de emplearlos de manera creativa y activa como canales de comunicación propios.

Este nuevo paradigma cultural ha modificado aquellos procesos que afectan a la producción, distribución y uso de conocimiento, por tanto, a la comunicación. La sociedad red está configurada por la interacción de la ciudadanía,

organizaciones y tecnología. En la educación también se han transformado sus actores provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas. Es por tanto un reto tecnológico pero también un cambio cultural. Los estudiantes han de participar activamente en el proceso de aprendizaje y colaborar tanto entre ellos como con los profesores trabajando individualmente y en equipo (Freire, 2009).

Preparar a los alumnos para que desarrollen estrategias comunicativas y sepan procesar la cantidad de información que se les ofrece hoy es fundamental. Por ello, el sistema educativo debe estar en consonancia con las características de la sociedad para formar a personas en este presente, preparando a las nuevas generaciones en los lenguajes y discursos mediáticos con el fin de, tal y como indican Aguaded y Contín (2002) y Pérez-Tornero (2004), crear ciudadanos reflexivos, críticos, participativos, autónomos y libres.

La escuela debe promover una postura reflexiva, generar espacios para pensar los medios de comunicación y recrear sus productos (Ballesta, 2002). Se trata de formar al ciudadano para que aprenda a utilizar los medios de comunicación de una manera consciente y con capacidad de análisis. Si nos detenemos a observar, la sociedad está codificada básicamente con claves audiovisuales o mediáticas, por lo que una educación en medios está totalmente justificada, tal como Aguaded y Guerra (2012) expresa, debido a la necesidad de que todos los ciudadanos puedan acceder a esa información, descifrando adecuadamente los códigos y estructuras mediáticas.

En este sentido, los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información conforman un sistema educativo informal que actúa en paralelo a la escuela convencional con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. De ahí que entendemos que la educación para los medios pretende ofertar los instrumentos para expresarse a través de ellos porque realmente los alumnos pasan más tiempo en contacto con los medios que en la escuela. Tanto los padres como los docentes somos responsables de que los alumnos comprendan el significado de los medios,

ya que estos ofrecen formas y contenidos que afectan al sistema de percepción de valores y actitudes que tienen los jóvenes, y les hace asumir como suyos, valores que incluso, en ocasiones, entran en contradicción con los del universo escolar (Aparici, 2005). Observamos así la importancia y necesidad de comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que nuestros niños y jóvenes viven.

Los medios, al igual que la escuela, se encargan de educar, pero hasta ahora no se ha prestado suficiente atención a cómo lo hacen, por lo que el nuevo tipo de analfabeto es el que tiene dificultades para comprender la realidad construida por los medios. Por tanto el objetivo de estar alfabetizado es el de comprender y transformar el mundo que le rodea. Los medios contienen conocimiento a través de la actualidad, sus códigos y lenguajes y estimulan sensaciones (Fontcuberta, 2001) por lo que se aboga, dentro de la alfabetización mediática, por una alfabetización multimedia como la capacidad de descodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios.

Así, mientras hay autores que se decantan por la transdisciplinariedad de esta materia como Fontcuberta (2001), otros como Aparici (2005) establecen las competencias mínimas que debe tener esta asignatura, entre las que destaca: conocer al emisor y la intencionalidad de su mensaje, cómo se logra el fin que persigue, cuáles son los códigos para transmitir el significado, cuáles son los valores del medio, cómo percibe el público la realidad que se les transmite, conocer las técnicas para atraer audiencia, conocer las vinculaciones entre medios e instituciones y sus fuentes de financiación.

Según hemos conocido a través de la literatura, Francia fue el primer país en integrar los medios de comunicación en el sistema educativo. Así, a principios de los años veinte emergió en París el movimiento de los clubs de cine con finalidades formativas (Fedorov, 2011). Desde entonces el país galo se ha implicado en la alfabetización mediática y ha tenido el apoyo de las instituciones públicas y privadas así como de los gobiernos.

Del mismo modo, Francia sigue siendo uno de los países donde el desarrollo de la *educación en medios de comunicación* está más desarrollado. En parte, gracias al *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias de l'Information*. Le CLEMI es la institución encargada de la educación en medios del sistema educativo francés desde el año 1983 y su objetivo es formar a los alumnos para que desarrollen la ciudadanía a través de los medios.

Le CLEMI considera que el trabajo con los medios es una prioridad, dado que razona la educación mediática como educación cívica fundamentalmente. Asimismo, el personal del CLEMI defiende la necesidad de que la educación mediática y las TIC puedan quedar integradas en cualquier asignatura escolar (Fedorov, 2011).

En países como Inglaterra y Canadá, la educación en medios de comunicación es una realidad cuyo aprendizaje está basado en la investigación y reconocimiento de la propaganda en los medios. Por su parte, las experiencias anglosajonas en la educación en medios buscan aproximarse más a la práctica que a la teoría (Gonnet, 1997). Sin embargo para este autor, esta manera de actuar sólo se limita a enseñar un aspecto de la educación en medios, mientras es considerado por los profesores como un todo.

Para la mayoría de los expertos la educación en medios debe ser una asignatura transversal o bien integrada en otras asignaturas. Su importancia no debe depender de una sola área sino del conjunto de todas ellas, con el fin de capacitar al alumno en el uso crítico de las TIC.

En estos países se han llevado a cabo multitud de investigaciones que han demostrado la necesidad de una alfabetización digital, descubriendo incluso, por ejemplo, que la lectura en línea desarrolla las mismas habilidades que la lectura

offline, además de desarrollar nuevas destrezas de razonamiento crítico (Buckingham, 2011).

The British Film Institute de Londres (1990), como recoge Ballesta (2001), advierte que la educación de medios busca incrementar el entendimiento crítico de los medios de comunicación en los niños (TV, vídeo, radio, fotografía, prensa, publicidad y ordenadores). Se pretende desarrollar sistemáticamente los poderes críticos y creativos de los niños a través del análisis y producción con los medios. Esto profundiza su entendimiento, buscando crear consumidores más activos y críticos que demandarán una gama más amplia y diversa de productos. Al mismo tiempo, Ballesta (2009) añade que la educación para los medios de comunicación hay que entenderla como un conjunto de actuaciones para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como ciudadano consciente de los efectos socioculturales de los medios de comunicación. Para ello, hay que dotar a los alumnos de esquemas para percibir, expresar y reaccionar frente a los medios de comunicación con el fin de desarrollar en ellos una recepción y autonomía crítica, que les permita organizar, estructurar e integrar lo que leen o ven.

El desarrollo de la educación mediática promovido por la Unesco desde mediados de los años setenta no sólo proclamó su apoyo a la educación mediática y a las TIC, sino que también incluyó la educación mediática en su lista de directrices prioritarias de actuación para las siguientes décadas (Fedorov, 2005).

Así, en España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ha reconocido finalmente la necesidad de una educación en medios, respetando así las recomendaciones que tanto la Unión Europea como la UNESCO le han dado sobre su introducción en la escuela. Señala, de este modo, como su principal objetivo el que los niños y jóvenes aprendan a acercarse a los medios de comunicación con sentido crítico y a utilizarlos con creatividad. Para ello establece, basándose en el marco de referencia europeo y dentro de los decretos de las

enseñanzas mínimas, *la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*.

De igual modo, define los siguientes contenidos como aquellos relacionados con los medios que es preciso trabajar en el aula para un acercamiento crítico a los mismos: quiénes los producen; sus diferentes clases y categorías; las tecnologías relacionadas con ellos; los distintos códigos y lenguajes que utilizan; las formas en que reflejan la realidad y a quiénes se dirigen.

En 2005, Buckingham también señala que la alfabetización mediática ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios a la vez que el consumo crítico de los mismos. Por su parte Ballesta (2010) expone la necesidad de que una implicación educativa con el uso de los medios tiene que ir forzosamente ligada al diseño de las actividades de clase. Es por ello que el autor sugiere diferentes actividades para debatir sobre el conocimiento de los medios y conocer quién está detrás de los medios, cómo se tratan diferentes temas y establecer relaciones con la realidad, analizar el significado que se les da a los textos informativos, conocer las técnicas de producción de cada medio y reconocer la interpretación de significado de los medios (Ballesta, 2009). Otras actividades propuestas para desarrollar en el aula pretenden potenciar la familiarización de los niños con los medios, haciendo especial hincapié en cómo éstos presentan la información, permitiendo así que los alumnos preparen materiales para su propia formación. Con estas actividades, el autor explica que se persigue desarrollar competencias más específicas en los estudiantes, tales como:

- Conocer y reflexionar sobre la influencia de los medios masivos de comunicación en la sociedad actual y en la educación.
- Acceder, seleccionar y comparar la información transmitida en los medios de comunicación para comprender la actualidad.
- Elaborar propuestas de análisis en torno a la actuación de los medios como recursos formadores del ciudadano.

-Fomentar el uso de medios de comunicación como instrumento que posibilite la comunicación interpersonal y grupal.

3.1 Razones para la educación en medios de comunicación

Tal como comentábamos anteriormente, si bien es cierto que la educación y, como propio la escuela, debe proporcionar una preparación básica para la vida de las personas que no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que desea conseguir (Gutiérrez y Tyner, 2012), y debido a que en la actualidad todos los contextos socio-culturales que rodean al ser humano en los países más desarrollados se encuentran profundamente influidos por las TIC, somos conscientes de la necesidad de una educación en Medios de Comunicación. Sin embargo, esto no sucede así, existiendo la denominada *nueva brecha digital* a la que Buckingham (2008) hace referencia. Es por esto que Aguaded (2001), de igual manera, explica la necesidad de encontrar vínculos a las complejas relaciones entre los niños y jóvenes con los medios de comunicación, así como dar respuesta a los grandes desafíos que la sociedad de la información y la comunicación en la que nos encontramos nos marca y, donde la escuela, como transmisora del saber social, tiene un papel trascendental y debe, por tanto, tomar partida en ello.

Son numerosos los autores que coinciden en argumentar sobre la necesidad de educar en TIC desde el ámbito escolar, pues cierto es que su presencia sigue siendo exigua en las aulas. De esta forma, autores como Masterman (1993), pionero en tratar la enseñanza los medios de comunicación, es testigo de la gran disparidad que existe entre el uso que se realiza de los medios en la sociedad y dentro del contexto escolar, buscando por ello su plena integración en el currículum escolar. Para lo que el autor establece una serie de razones que demuestran la necesidad de tratar la educación audiovisual como un asunto pionero en la escuela y no como algo trivial.

En primer lugar hace referencia al “elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea” (p.16). Somos conocedores de la gran cantidad de horas que los niños y jóvenes dedican al consumo de medios tecnológicos y de la comunicación, tales como Internet, móvil, televisión, etc., llegando a ser su presencia en la sociedad abrumadora.

En segundo lugar, Masterman (1993) explica “la importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación” (p.16), encargadas de modelar las ideas, creencias y percepciones de los ciudadanos.

“El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios” (p.16) es otra de las razones que el autor comenta como fundamentales, pues expone la gran desigualdad que existe entre aquellos que producen la información en los medios con un interés propio y aquellos que la consumen de manera inocente sin tener en cuenta las intenciones de sus fabricantes.

Como cuarta razón, formula “la creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales” (p.16), explicando la necesidad de educar en medios con el fin de formar ciudadanos críticos, que tomen decisiones razonadas y que participen de manera activa en la sociedad y la política de su país.

También señala como razón básica “la creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas” (p.17), insistiendo en la necesidad de que la escuela prepare a sus alumnos de manera crítica para una sociedad donde las imágenes, lo visual, cada vez presenta mayor influencia y difusión, enseñándoles por ello a descodificar metódicamente no solo la letra impresa sino también los mensajes provenientes de los medios visuales.

Como sexta razón para una educación en medios, Masterman (1993) expone “la importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del

futuro” (p.17), pues como el autor explica estamos formando a ciudadanos del siglo XXI, por lo que no podemos educarlos para una sociedad que ya no existe. Si decimos que la finalidad de la escuela es educar a sus alumnos para convertirlos en ciudadanos activos y críticos dentro de la sociedad, deberemos hacerlo en base a las características actuales que ésta presenta, siendo las TIC objeto de estudio y análisis curricular.

Por último, el autor cita la necesidad de educar en medios debido al “vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información” (p.17) y los servicios de entretenimiento. Según explica, la información se convierte en un artículo de consumo, estableciendo beneficios a sus depositarios, empresas privadas que buscan lucrarse de dicha información, y quedando la denominada información socialmente útil debilitada.

Unos años más tarde, Marquès (2012), también nos expone una serie de razones para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. En primer lugar, el autor expone que es necesaria para que los alumnos alcancen la denominada *alfabetización digital* tan necesaria para la participación activa y crítica en la sociedad actual. Asimismo, su uso *mejora la productividad* en general, lo que permite construir una escuela más eficaz, así como aprovechar las posibilidades de las TIC para *innovar en las metodologías* desarrolladas en el aula.

También Aguaded (2011), por su parte, justifica la educación en medios como aquella que permite el desarrollo crítico del alumno, así como su capacidad de análisis. Explica así la necesidad de establecer una toma de conciencia de los más jóvenes ante los medios con el fin de reconocer sus mensajes y significados.

Observamos de este modo cómo, Cuervo y Medrano (2013), en base también a las afirmaciones de autores anteriores, como Aguaded (2011) y Jenkins (2006), plantean la necesidad de una alfabetización mediática como aspecto

inherente a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo. En definitiva y siguiendo las investigaciones de varios autores, debemos ser conscientes de la necesidad de conectar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar dentro de la institución escolar con las necesidades de los estudiantes de hoy día, ayudándoles a adquirir las herramientas necesarias para enfrentarse a los grandes retos y problemas que la sociedad actual presenta (De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010).

3.2 Funciones de la educación en Medios de Comunicación

Ya en el año 1993, Tyner hace referencia al denominado “analfabetismo audiovisual” explicando el hecho de que un uso intensivo y continuado de los medios de comunicación no indican un conocimiento crítico de los mismos, así como un buen descifrado de sus códigos. Es por ello que Aguaded (2001) se refiere a aquella función básica de la educación en medios de comunicación, en el marco de una educación de calidad como “la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy” (p.25)

También Masterman (1993) alude a los objetivos primordiales de la educación audiovisual explicando que esta formación no busca únicamente permitir a los alumnos alcanzar la capacidad de reproducir rectamente el ideal o la información que el profesor proporciona, así como tampoco exacerbar la propia actitud crítica de los discentes en el aula. Por el contrario, su principal función, según el autor, consiste en “desarrollar en los alumnos la suficiente confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que encuentren en el futuro” (p.40). Esto es denominado *autonomía crítica*, es decir, que los alumnos sean críticos ante la información que encuentren, su utilización y comprensión, aun no estando el profesor delante para guiarlos.

De igual manera, Cuervo y Medrano (2013) exponen que uno de los grandes desafíos de la educación en medios de comunicación es la construcción de estrategias que permitan a los alumnos comprender dos aspectos fundamentales de los medios. El primero de ellos está referido a la necesidad de crear conciencia en los alumnos de que, aunque se supone que los medios de comunicación son un “*servicio social*”, todos ellos están impregnados de ideologías e intereses económicos y políticos de la sociedad del momento. En el segundo aspecto se centran, al igual que algunos de los autores citados anteriormente, en la necesidad de crear en los alumnos una conciencia y actitud crítica como consumidor, usuario y creador en los medios de comunicación. De esta forma, las autoras explican que “en las propuestas sobre una educación en medios, sea necesario el desarrollo de competencias que permitan cuestionar quién emite el mensaje, sus intereses y el lugar en el cual pretende situar al receptor o al usuario” (Cuervo y Medrano, 2013, p. 114).

Así, Gutierrez (2008) explica la necesidad de no detenerse únicamente en una educación digital, esto es, en conocer y saber utilizar los medios, sino de otorgar otras funciones a la educación en medios, esto es, como el autor explica, ir más allá, a una educación multimedia referida a aquella que permita al alumno, haciendo uso de las tecnologías y medios de comunicación presentes en la sociedad, conseguir las destrezas, conocimiento y actitudes necesarios para comunicarse con los demás, desarrollar su autonomía personal, así como una postura crítica ante los diferentes hechos sociales.

4. INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Venimos comentado a lo largo del presente trabajo los numerosos cambios sociales existentes en consecuencia al surgimiento de las denominadas TIC y de ahí la importante necesidad de introducirlas en el aula escolar con el fin de desarrollar ciudadanos en y para la sociedad presente y futura. Es por ello que los centros, en base a su importante papel en la sociedad y en la formación de sus ciudadanos, están sobrellevando diferentes políticas educativas en relación a la incorporación de

las TIC en el ámbito escolar y, más concretamente, en su uso durante los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Dichas políticas están referidas, según De Pablos *et al.* (2010), a dos ámbitos principalmente. En primer lugar los autores hacen referencia a aquellas políticas orientadas a la creación, dentro del ámbito escolar, de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC. En segundo lugar se centran en destacar aquellas políticas educativas que van más allá, pues están orientadas a una transformación general de toda la cultura escolar, esto es, tratan de crear una nueva concepción de cultura escolar basada en las TIC.

Estas políticas en materia de TIC cuentan con tres ámbitos de actuación (De Pablos *et al.*, 2010) dentro del contexto escolar. Por un lado los autores destacan el ámbito social, referido a “fomentar una mayor calidad de vida de la ciudadanía, un mayor equilibrio social y territorial y una ampliación del tejido productivo andaluz para mejorar su competitividad” (p.199). Seguidamente mencionan el ámbito institucional orientado a facilitar a toda la comunidad educativa el acceso de las TIC a través de medidas estructurales y formativas. Por último, los autores citan como ámbito de actuación de las diferentes políticas educativas el curricular. Dicho ámbito está referido a la integración y uso de las TIC dentro del contexto escolar y más específicamente dentro del aula y de las áreas curriculares.

Es de esta forma, con la integración de los medios de comunicación y tecnologías digitales en el ámbito educativo, de manera normalizada, como debemos alfabetizar al alumnado escolarizado. Ya en el apartado anterior Aguaded (2011) nos hacía referencia a la educación en medios como instrumento para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo ante los medios, así como ante la información proveniente de los mismos. Es por ello que el autor cita los siguientes objetivos como aquellos que debe perseguir la educación en medios en el ámbito escolar (Aguaded, 2011, p. 66):

- Descubrir los mecanismos, simbolismos y estrategias que emplean los medios para construir la realidad y seducirnos.

- Seleccionar y descubrir las intenciones ocultas y valores que los medios, con aureola de transparencia, transmiten.
- Identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente, la información, la formación y el entretenimiento.
- Conocer el funcionamiento de los medios, el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad.
- Desarrollar la creatividad, la innovación y la cooperación, utilizando la expresión y comprensión de los medios como nuevos lenguajes de comunicación.
- Utilizar técnicas de investigación y documentación, mediante la búsqueda, selección, e interpretación de la información.
- Educar para el pluralismo y la tolerancia, a través del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, y, al mismo tiempo, proporcionar una visión de la vida.
- Introducir una metodología participativa en el aula con múltiples recursos, estableciendo cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y líneas de cooperación e intercambio con el exterior.
- Crear espacios educativos que faciliten el aprendizaje, mediante el acceso a la información y a la producción de comunicación por parte de profesores y alumnos.
- Valorar la función social de los medios de comunicación de masas de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad.

Tras la exposición de los objetivos que debe perseguir y tratar la educación en medios, Aguaded (2011) explica que ésta debe ser planteada en el contexto educativo como una educación “multidimensional” donde el alumno sea capaz de

situarse como emisor activo y a la vez como receptor crítico. Que fomente en los alumnos la creatividad y la sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, permitiéndoles decodificar los nuevos códigos, accediendo así críticamente a los contenidos y consintiendo de esta forma la participación plena a través de la creación de nuevos productos mediáticos que les permitan una mejor socialización.

4.1. La competencia digital

El sistema educativo español, tal y como hemos comentado anteriormente, adaptándose a los numerosos cambios que la nueva sociedad del siglo XXI está sobrellevando en relación al continuo uso y bombardeo de mensajes a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, es consciente de la necesidad de educar a sus alumnos en comunicación audiovisual. Por ello, el Ministerio de Educación, desde el año 2003, decide unirse, mediante la puesta en marcha del Proyecto Mediascopio, a la propuesta de la UNESCO (2011) que pretende la “*Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)*” como factor fundamental para la plena realización y participación de los ciudadanos en la sociedad, así como para la formación de sus percepciones, creencias y comportamientos. Esta iniciativa hace explícito un compromiso con un tipo de educación en medios que incorpore por un lado, una pedagogía del conocimiento, al entender que los medios son actualmente un elemento clave en el conocimiento del mundo y, por otra, una pedagogía de la ciudadanía al constituir uno de los principales ámbitos en que se forjan las relaciones ciudadanas. Se considera que, los medios de comunicación más que un instrumento, constituyen un espacio, una atmósfera o un clima en el que nos desenvolvemos (Bernabeu *et al.*, 2011).

Ante tal paradigma social de cambio surge la urgente necesidad de introducir modificaciones en las instituciones, especialmente en todas aquellas de carácter educativo, con el fin de establecer mejoras en los procesos y resultados. Para ello, deberemos tener en cuenta la concreción de la “alfabetización mediática” en determinadas capacidades que habiliten al alumno en el uso adecuado y conocimiento de las TIC, término que seguidamente definiremos de manera más detallada.

Para ello, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 17 dedicado a los objetivos de etapa de la Educación Primaria establece, por primera vez en España, que los alumnos deben: “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”.

De igual modo, el sistema educativo español, basándose en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, identifica ocho competencias básicas definidas en la LOE (2006), entre las que encontramos:

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

Así, la Comisión Europea (2004) define el concepto competencia como:

Un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (p. 7).

Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012) también nos acercan a una definición básica sobre éste término, explicándonos que “se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (p. 76-79)

Interesándonos nosotros en la competencia número 4: “*el tratamiento de la información y competencia digital*”, hacemos referencia al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, donde se define concretamente esta competencia como aquella que permite a los alumnos de la etapa de primaria:

Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Asimismo, en el Anexo I de este mismo documento legislativo, se indica que:

La competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

La dirección general de educación y cultura de la Comisión Europea (2007), por su parte, define la competencia digital como:

Aquella que entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (p. 7).

Competencia que sigue manteniéndose dentro del nuevo currículum de Educación Primaria que presenta la LOMCE, tal como aparece recogido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

Decimos, por tanto, que la competencia digital es la suma de todas las habilidades, conocimientos y actitudes, en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, y que da lugar a una compleja alfabetización múltiple. Asimismo, autores como Peña-López (2006), afirman que es una completa alfabetización funcional, ya que comprende la utilización de las herramientas de forma productiva, mucho más allá que un uso estrictamente operacional (Gisbert y Esteve, 2011). Sin embargo, Calzón (2011) se detiene en definirla como aquella que integra tres destrezas fundamentales: la destreza en el manejo de herramientas tecnológicas, la destreza en la gestión de la información y la destreza en el uso y conocimiento de la propiedad intelectual. Según este autor, las dos primeras destrezas que la competencia digital trata de desarrollar en los alumnos son evidentes y, por tanto, conocidas y comunes a toda la comunidad educativa. El problema surge en la tercera destreza a desarrollar en los alumnos: “el uso y conocimiento de la propiedad intelectual”, pues es complicado hacer ver, tanto a docentes como a alumnos, la necesidad de buscar información adecuada, así como citarla convenientemente.

De igual manera, Marquès (2008) define el concepto de “competencia digital”, como:

La combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital (p. 6).

Así, Pérez y Delgado (2012) nos describen esas dimensiones de la competencia digital que Marquès cita, especificando en cada una de ellas cinco capacidades asociadas a los medios digitales:

Dimensión del aprendizaje (la transformación de la información en conocimiento y su adquisición), dimensión informacional (la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales), dimensión comunicativa (la comunicación interpersonal y la social), dimensión de la cultura digital (las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital) y la dimensión tecnológica (la alfabetización tecnológica y el conocimiento y el dominio de los entornos digitales) Estas dimensiones se concretan en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales: aprender y generar conocimiento; obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales; comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales; actuar de forma responsable, segura y cívica; y utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales, que servirán para elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia digital (p. 31).

Sin embargo, aunque esta nueva revolución metodológica a nivel europeo asociada al currículo por competencias resulta de gran interés al alumno para lograr su propia realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, algunos autores como Alba (2011) nos explican que el modelo de enseñanza tradicional de transmisión de conocimientos que seguimos llevando a cabo en nuestras escuelas no favorece el desarrollo de las competencias necesarias para la ciudadanía del siglo XXI, pues, es sorprendente observar que, aun existiendo un gran auge de las TIC en la sociedad actual, ninguna de las competencias descritas en la LOE (2006) contiene de forma explícita el desarrollo de la competencia mediática en los niños y jóvenes españoles.

Según podemos observar, la competencia que supuestamente está ligada a una educación mediática, “*el tratamiento de la información y competencia digital*”, y que es definida por la Comisión Europea (2005) como aquella que “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación” (p. 18), se limita simplemente a poner a los niños en contacto con las Tecnologías de la Comunicación y la Información, con el fin de que hagan uso de ellas en las escuelas y aulas, y no yendo más allá, a su uso crítico y reflexivo, al conocimiento del funcionamiento de las mismas o, como Pérez y Delgado (2012) indican, a transformar la información en conocimiento, organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, consiguiendo que los alumnos comprendan esa información que reciben de los medios y que la integren de manera adecuada a sus esquemas previos de conocimiento.

Que nuestros alumnos estén en continuo contacto con los medios de comunicación, o en el sentido que nos ocupa más específicamente, con las pantallas y, más concretamente, con la televisión, no significa que sean capaces de comprender de manera conscientes la información que éstos o ésta les transmite, siendo éste un pensamiento erróneo de los adultos y más concretamente de los maestros y profesores. Asimismo, entre otros, Aguaded (2011), Pérez Tornero y Martínez Cerdá (2011) o Alba (2011) coinciden en este aspecto. La simple dotación tecnológica de los centros educativos y el uso de los medios de comunicación que hacen los alumnos no forma ciudadanos competentes en esta materia (Pérez y Delgado, 2012), idea que igualmente destaca Martínez (2007), quien comenta que la dotación con ordenadores a todos los alumnos, en principio, puede ser considerada únicamente como un estorbo si no se utilizan adecuadamente. Así, el autor contempla la necesidad de crear dentro de las escuelas planes de actuación que den sentido a la presencia de los medios de comunicación en el contexto escolar. De ahí que sea necesario llevar a las escuelas una educación en medios de comunicación, así como en tecnologías de la información a través de la cual los alumnos puedan ahondar y tener un conocimiento más profundo de los mismos, con el fin de alcanzar unos ciudadanos competentes en medios, así como en la recepción de sus mensajes, donde el alumnado no se limite a consumir y percibir

únicamente, sino que aprenda a colaborar y crear con los medios de comunicación, así como a discrepar y discutir sus contenidos, en vez de asumirlos y aceptarlos como válidos (Martínez, 2009).

Además de lo expuesto anteriormente, algunos autores como Carrera y Coiduras (2012) consideran que el desarrollo de la competencia digital en el alumnado, no depende sólo de éste, sino que solo es posible si el profesorado cuenta con los conocimientos y el dominio suficiente para incorporar las TIC adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. Así, estos autores establecen que los profesores deben, en relación a la Competencia Digital, poseer:

- a) El conocimiento sobre dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red, y capacidad para evaluar su potencial didáctico.
- b) El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje y evaluación que incorporen las TIC de acuerdo con su potencial didáctico, con los estudiantes y con su contexto.
- c) La implementación y uso ético, legal y responsable de las TIC.
- d) La transformación y mejora de la práctica profesional docente, tanto individual como colectiva.
- e) El tratamiento y la gestión eficiente de la información existente en la red.
- f) El uso de la red (Internet) para el trabajo colaborativo y la comunicación e interacción interpersonal.
- g) La ayuda proporcionada a los alumnos para que se apropien de las TIC y se muestren competentes en su uso (p. 284).

Estos aspectos que los autores anteriores recogen sobre la formación en competencia digital que deben poseer los profesores, en la mayoría de los casos no se dan, lo que, tal y como Aguaded y Sandoval (2011) y Morduchowicz (2008) nos

indican, nos lleva a plantearnos el interrogante de si los docentes estamos o no preparados para cumplir el papel de orientadores de la nueva generación para que éstas alcancen la competencia mediática que pretendemos.

En base a tal cuestión, White (2010) hace referencia a la escasa formación del profesorado en materia de TIC, pues tal como expresa, los docentes, en la mayoría de los casos, podrían ser considerados como los *visitantes* dentro de un mundo tecnológico debido a que en la mayoría de los casos no forman parte de la denominada *generación digital*, no estando ellos mismos en posesión de las capacidades suficientes que definen a la competencia digital, pues no se identifican de manera normalizada con las tecnologías, sino que acceden únicamente a ellas, en un alto porcentaje, cuando la situación lo requiere de manera necesaria y no de manera rutinaria y natural como ocurre con los más jóvenes (Mayorgas, 2009).

II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

2. Planteamiento de la investigación

2.1. Interrogantes de la investigación

2.2. Objetivos de la investigación

3. Método de investigación

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Fases del diseño

3.2. Proceso muestral

3.2.1. Caracterización de la muestra

3.3. Instrumento

3.3.1. Descripción, validación y estructura del instrumento

3.3.2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario

3.3.3. Estructura del cuestionario

3.3.4. Procedimientos en la aplicación del cuestionario y técnicas de análisis de datos

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo expondremos el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo, especificando en cada momento cada uno de los pasos seguidos a lo largo del mismo.

Comenzaremos realizando una breve referencia a aquellos interrogantes que han dado lugar a nuestro estudio, así como a los objetivos que se persiguen a través del mismo, para posteriormente detallar el método seguido a lo largo de la investigación, definiendo la metodología seguida y las fases para su diseño. También trataremos de explicitar al máximo todo lo referente al proceso muestral, así como definir las características de los participantes en el estudio.

Por último, en el capítulo describiremos el instrumento utilizado en nuestra investigación para la recogida de información, definiendo específicamente su estructura, así como el proceso seguido para su validación. Finalmente, se detallará la fase de aplicación y recogida de información con el instrumento utilizado, así como las técnicas desarrolladas para el análisis de datos.

2. METODOLOGÍA

Tras conocer los muy diversos trabajos de campo interesados en comprender tanto de forma cuantitativa como cualitativa el medio televisivo, su uso y su repercusión en los niños y, tras observar que, pese a ser el medio televisivo uno de los más antiguos del momento sigue siendo el más utilizado en los hogares españoles, el presente trabajo busca conocer el consumo televisivo del alumnado de cuarto de Educación Primaria, así como qué factores desencadenan dicho consumo, pudiendo quizás estar éstos relacionados con el entorno familiar y/o el

contexto educativo donde se desarrolla el niño. Asimismo, tendremos en cuenta que el presente estudio siempre va a estar realizado desde un enfoque pedagógico.

2.1. Interrogantes de la investigación

La realización de la presente investigación nace en base a ciertos interrogantes que se nos plantean sobre el medio televisivo tras la lectura de la literatura especializada en torno al tema y tras la realización de previas investigaciones sobre el medio televisivo realizadas durante los años 2010 y 2011. Así podemos destacar las siguientes cuestiones que fundamentan nuestro problema de investigación y a las cuales trataremos de dar respuesta en función de los resultados obtenidos:

- a) ¿Existe relación entre el consumo ante el medio televisivo de los escolares de 4º de Educación Primaria en función del género, la nacionalidad, el contexto familiar y escolar donde se desarrollan?
- b) ¿Los contenidos televisivos consumidos por los niños de esta edad son los adecuados a su desarrollo cognitivo?
- c) ¿Qué tipo de programas eligen los niños? ¿Qué les motiva a dicha elección?
- d) ¿El consumo televisivo que realiza el niño está influenciado por el que realiza la familia?

2.2. Objetivos de la investigación

Tal como indica Pantoja (2009), debe existir relación entre el problema de investigación planteado y los objetivos de dicha investigación pues, como bien señala el autor, el establecimiento de vínculos entre ellos es obligatorio para el desarrollo de un proceso investigador con garantías.

Así, una vez planteado el problema de nuestra investigación y comprobar su relación con los objetivos de la misma, pasamos a detallarlos. Como objetivo general de nuestro estudio pretendemos *Identificar y valorar el uso y consumo televisivo*

del alumnado de 4º de Educación Primaria, teniendo siempre en cuenta el análisis del mismo desde el ámbito educativo.

De igual manera, aunque con una mayor concreción, proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si existe o no relación entre el consumo televisivo del alumnado en función del nivel socioeconómico, cultural y del contexto familiar, así como en relación al género y nacionalidad.
2. Comprobar cómo el acceso y el equipamiento televisivo con el que cuenta el niño en casa puede influir en el consumo que hace del medio.
3. Estimar si los contenidos televisivos consumidos por el alumnado de cuarto de Educación Primaria son los adecuados a su edad.
4. Conocer las razones que motivan a los niños a ver la televisión, así como a elegir ciertos programas televisivos.
5. Analizar las preferencias televisivas de los progenitores del alumnado y compararlas con el consumo de los hijos.
6. Evidenciar si existen diferencias entre las preferencias televisivas de las familias autóctonas y extranjeras.
7. Valorar si existen diferencias en el consumo televisivo del alumnado, y la utilización del medio en el aula, en función de su escolarización en un centro educativo.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

Teniendo en cuenta investigaciones desarrolladas anteriormente sobre el tema, así como aquellas realizadas con sujetos de edades muy similares a las nuestras, y aun conociendo la no existencia de un método seguro que elimine el error en la elaboración y validación de las teorías científicas, el trabajo empírico de nuestra investigación está basado en un enfoque más de tipo cuantitativo, debido a que hemos extraído una muestra significativa de la población a estudiar, a través de

la cual pretendemos extender los resultados a toda la población (Gómez, 2006), aunque sin descartar completamente el enfoque cualitativo al tratarse de una investigación educativa (Albert, 2007). La metodología utilizada en la investigación es, por tanto, mixta, pues ambos enfoques se combinan durante todo el proceso de la investigación. El por qué hemos utilizado una metodología mixta se encuentra fundamentado en las aportaciones de Gómez (2006) al explicar que ambos enfoques no se excluyen ni se sustituyen entre sí, sino que si se combinan apropiadamente enriquecen la investigación, pues la unión de ambos enfoques “suma profundidad a un estudio y se logra una perspectiva más integral de lo que estamos investigando” (p. 62).

El diseño utilizado en el presente estudio es no experimental, debido a que no existe una manipulación de las variables, sino que nos hemos limitado a observar en su contexto una situación ya existente para después analizarla. Este diseño, también denominado correlacional, viene por tanto definido por la ausencia total de aleatorización y manipulación de las variables independientes y está basado principalmente en la descripción y la búsqueda de relación entre las diferentes variables (Oliver, Sancho y Galiana, 2011). Asimismo, dicha investigación tiene carácter transeccional o transversal debido a que los datos son recogidos y analizados en un momento concreto, con la intención de realizar una descripción momentánea de los mismos (carácter descriptivo de la investigación), así como de establecer relaciones entre dos o más variables en un período de tiempo determinado (carácter correlacional) (Gómez, 2006).

Jauset (2000), haciendo referencia al carácter descriptivo de la investigación nos comenta que mediante la misma:

Se analiza y describe un conjunto de valores o datos, numéricos o no, estableciendo determinadas relaciones entre ellos, de manera que podamos, de alguna manera, sintetizar la información inicial y describir su comportamiento, incluso a través de un análisis histórico, prever posibles valores futuros. (pág. 39)

Así, lo que tratamos con nuestro estudio es, como los diversos autores especifican, describir una situación actual, además de relacionar entre sí algunas variables con el fin de dar respuesta a las cuestiones planteadas.

3.1.1. Fases del diseño

Son muchos los autores y, por tanto, las propuestas existentes en torno a los pasos o fases necesarios que se deben seguir en todo proceso investigador. Así, hemos querido destacar algunas de las más utilizadas a lo largo de los años. Para ello, partimos primeramente de la propuesta más simple desarrollada en 1976 por García Hoz, quien concretaba todo el proceso investigador en seis pasos:

1. El problema
2. Las hipótesis
3. El campo de trabajo
4. La recolección de los datos
5. Elaboración de datos
6. Decisión (interpretación e inferencia estadística)

Dicha propuesta puede ser considerada correcta, sin bien es cierto necesita de una mayor ampliación y concreción, pues puede ser tachada de demasiado simplista. Así, en comparación, destacamos el modelo de Fox (1981). Dicho autor presenta una propuesta mucho más compleja diferenciando durante el proceso de investigación tres grandes momentos. En primer lugar el autor señala la necesidad de un diseño concreto del plan de investigación que se pretende seguir, seguido de la ejecución de dicho plan y, por último, la aplicación de los resultados a los diferentes ámbitos de interés. Dentro de los ámbitos marcados por el autor, se proponen 17 fases a seguir durante todo el proceso:

Diseño del plan de investigación

1. Idea impulsora y área problemática.
2. Revisión inicial de la bibliografía.
3. Definición concreta del problema de investigación.
4. Estimación del éxito potencial de la investigación.
5. Nuevo examen de la bibliografía
6. Selección del enfoque de investigación.
7. Formulación de hipótesis.
8. Selección de método y técnica de recogida de datos.
9. Selección y elaboración de instrumentos de recogida de datos.
10. Diseño del Plan de análisis de datos.
11. Diseño del plan de recogida de datos.
12. Identificación de la población y de la muestra invitada.
13. Estudios piloto del enfoque, método e instrumentos de recogida de datos y del plan de análisis de datos.

Ejecución del plan de investigación

14. Ejecución del plan de recogida de datos.
15. Ejecución del plan de análisis de datos.
16. Preparación de los informes de investigación.

Aplicación de los resultados

17. Difusión de los resultados y propuesta de medidas de actuación.

De igual manera de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) presentan un esquema donde recogen las diferentes fases que ellos proponen para todo proceso investigador, siendo, a nuestro parecer, una propuesta más completa y exhaustiva

que la presentada por García Hoz en 1973, aunque algo más sencilla y fácil de poner en práctica que la citada previamente por Fox en 1981.

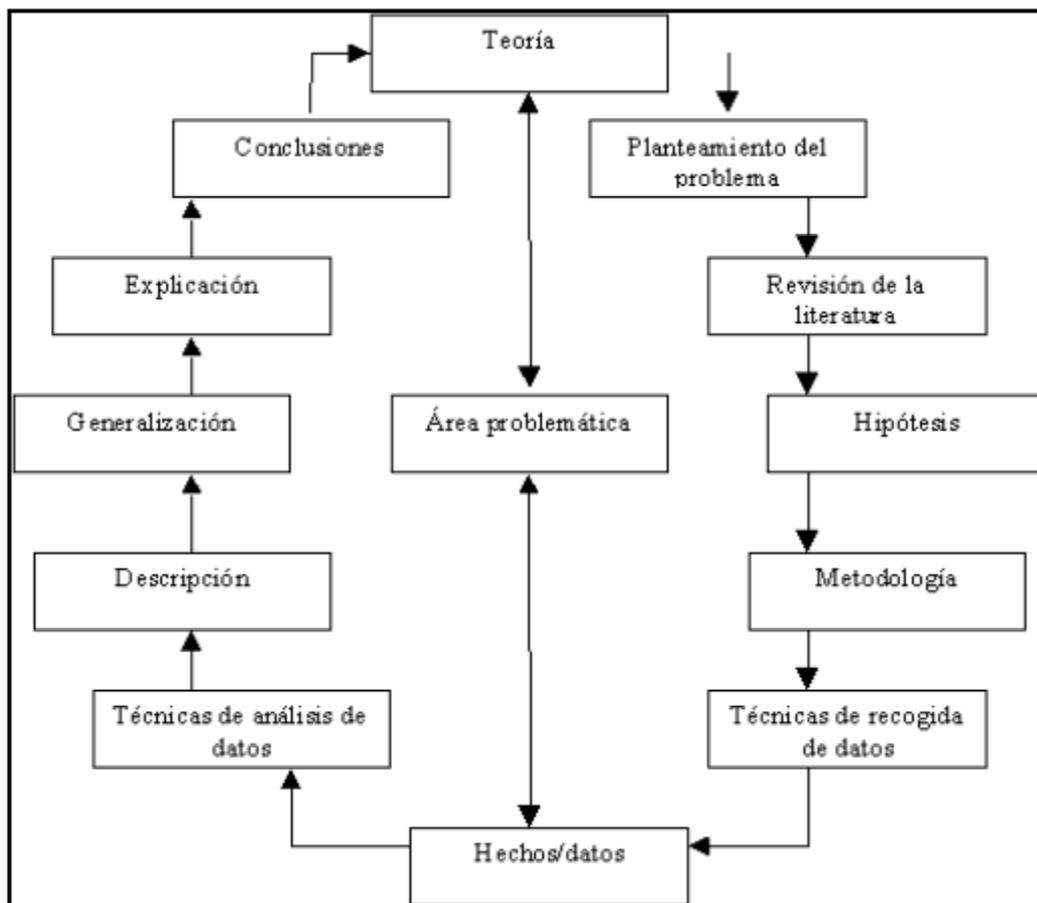


Figura 9. El proceso de investigación.
 Fuente: Latorre, Del Rincón y Arnal (1996, p. 52)

De este modo y teniendo en cuenta los diferentes modelos presentados anteriormente, nos centramos en utilizar en nuestro proceso de investigación aquel desarrollado por Latorre *et al.* (1996). Para ello, tenemos en cuenta las diferentes fases expuestas por los autores, aunque adaptada a las necesidades de nuestro estudio. Así, planteamos las siguientes:



Figura 10. Diseño de la Investigación.
Fuente: Adaptado de Latorre, Rincón y Arnal, 1996

Como podemos observar a través del esquema previo, el diseño de la investigación se centró, inicialmente, en delimitar el problema observado, siendo ésta una de las partes más importantes de la investigación, tal como Kerlinger (1981) explica, pues puede decirse de ella que es una de las etapas más complicada, elaborada y de mayor duración a lo largo de todo el proceso de investigación. Para ello tuvimos en cuenta diferentes estudios realizados en torno al tema, entre ellos el elaborado para la realización del DEA y de la Tesina de Licenciatura donde, al igual, se trabajó el medio televisivo aunque de una forma más generalista, menos profunda, y en alumnos de los últimos cuatro cursos de Educación Primaria de la Región de Murcia. Los resultados de ambos trabajos junto a una revisión más amplia de la literatura actual sobre el tema nos llevaron a diseñar y realizar el presente estudio donde quisimos conocer de manera más específica algunos aspectos ya iniciados anteriormente sobre el medio televisivo y su incidencia en la educación que quedaron poco definidos en investigaciones previas. Es por ello que a través de la presente investigación pretendemos delimitar y concretar aún más el tema objeto de estudio con el fin de conocer el uso y consumo, así como su influencia en el contexto socioeducativo del alumnado de 4º de Educación Primaria.

En la fase diseño metodológico, definida por Kerlinger (1981) como la suma de un plan y estructura de la investigación que permite dar respuesta a las cuestiones planteadas en un estudio, se trataron los siguientes aspectos (Jauset, 2000, p.55):

- Definición del objetivo de nuestro estudio.
- Definición de las características a analizar, variables.
- Información sobre el universo total.
- Concreción de la muestra: elemento muestral, grado de confianza y técnica de muestreo a utilizar.
- Diseño del instrumento de recogida de información.
- Validación del cuestionario.

Para la siguiente fase, recogida de datos, asistimos a los diferentes centros bajo el consentimiento y la previa autorización de los directores de los mismos, teniendo en cuenta las diferentes características del colegio así como de los alumnos allí escolarizados. Aspecto que detallaremos en el siguiente apartado.

A continuación, los datos fueron tratados y analizados con el paquete estadístico SPSS 21 (Statistical Package for the Social Science) a través de diferentes técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Una vez realizado el *análisis de los datos*, pudimos obtener *resultados* y establecer unas *conclusiones* a nuestra investigación en función de los *objetivos* planteados previamente.

3.2. Proceso muestral

La muestra, definida por Latorre, Rincón y Arnal (2003) como el “conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo” (p.78), está constituida por el alumnado de 4º curso de la etapa de Educación Primaria perteneciente tanto a centros públicos como a centros privados-concertados de la localidad de Molina de Segura (Murcia), ciudad elegida para realizar el trabajo de campo. Esta muestra, previa autorización de los maestros

tutores y del director de cada centro, fue recogida durante el horario normal de clase, siendo la hora de tutoría la más utilizada en la mayoría de los casos.

El muestreo realizado (Jauset, 2000) ha sido de tipo aleatorio estratificado, pues la población total ha sido previamente dividida en grupos, denominados estratos, en función de, en nuestro caso, centro privado-concertado o público, muestreando después cada grupo de manera aleatoria, tomando como elemento muestral las denominadas “aulas intactas”, esto es, la configuración establecida por cada uno de los centros educativos de los grupos-clase, con el fin de obtener la parte proporcional de la muestra. Tal como explica el autor, la utilización de este tipo de muestreo asegura la existencia de una muestra representativa de todas las características de la población, mejorando la precisión y fiabilidad de otros métodos, de ahí el por qué de la elección de este tipo de muestreo.

La investigación ha sido desarrollada en seis centros educativos de Educación Primaria ubicados en la localidad de Molina de Segura, siendo tres de ellos de carácter público y otros tres de carácter privado y/o concertado.

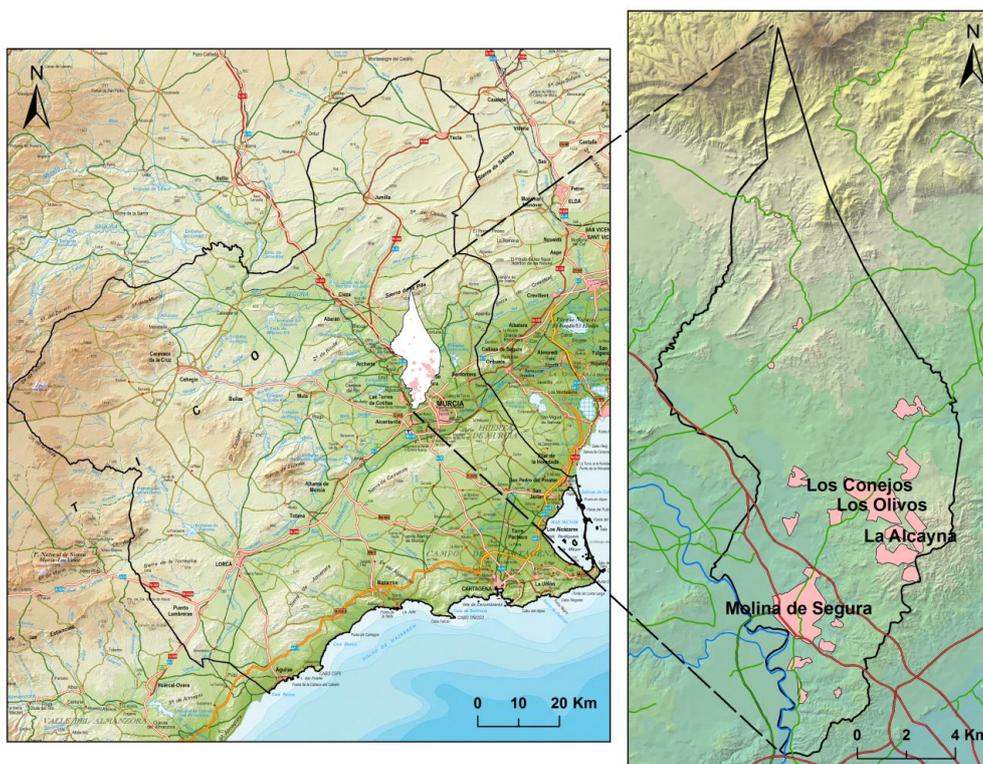


Figura 11. Mapa de Molina de Segura, Murcia

Los centros de carácter público concentran el 52.2% de la muestra, mientras que los colegios de titularidad privada-concertada completan el 47.8% restante. Cifras que demuestran una gran equidad, respetando así el grado de representación de los dos estratos seleccionados para la elaboración de la investigación.

■ Privado y/o concertados ■ Públicos

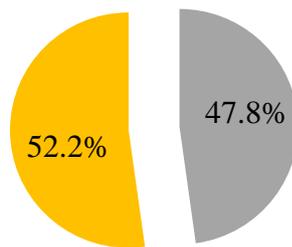


Figura 12. Alumnado encuestado según tipología de centro educativo

La elección al azar de dichos centros fue realizada en función de los estratos establecidos previamente –centros privados/concertados y centros públicos-, así como en función de su localización en las diferentes zonas (barrios) de la ciudad de Molina de Segura, pudiéndose agrupar, en función de su composición socioeconómica, en:

- Centros de clase media baja
- Centros de clase media
- Centros de clase media alta

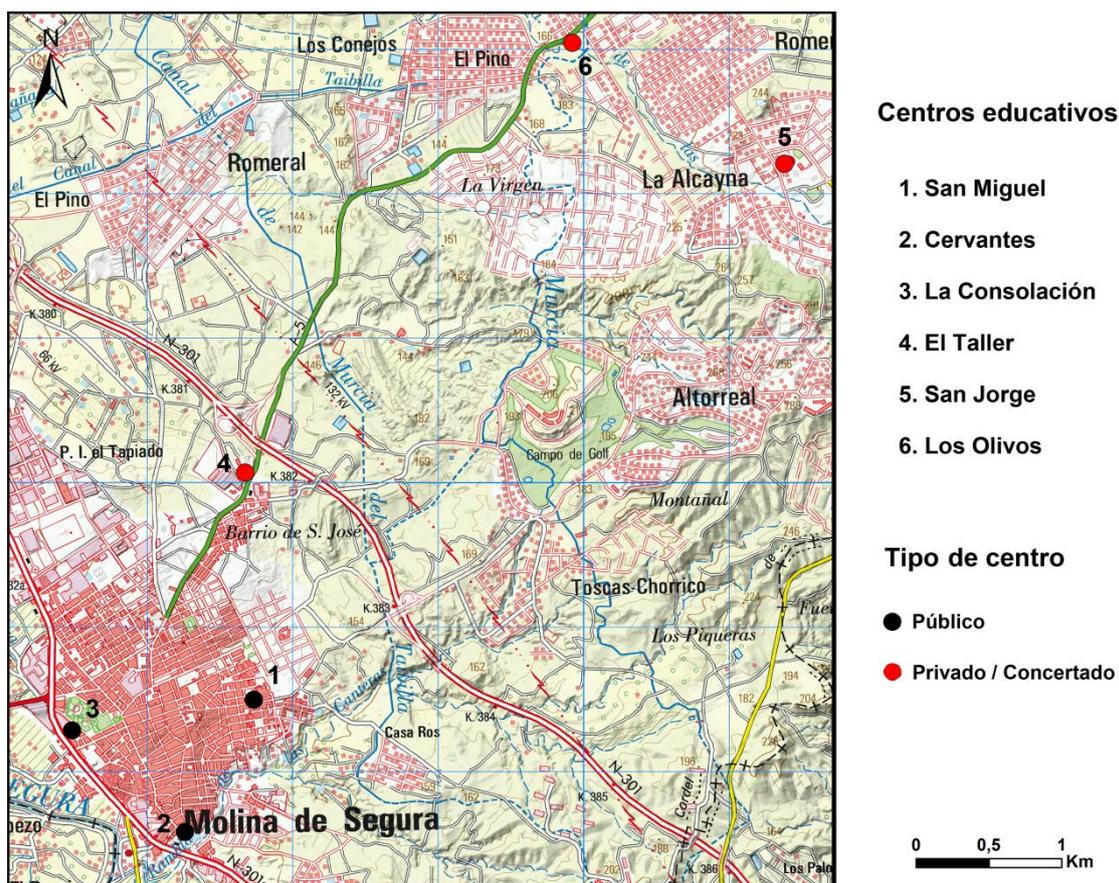


Figura 13. Situación en el mapa de los centros encuestados según tipología

Las facilidades ofrecidas por el equipo directivo a la hora de realizar los cuestionarios, así como las posibilidades horarias del equipo de profesores de 4º de primaria también fueron aspectos determinantes en el momento de seleccionar los diferentes centros.

Como vemos en el mapa anterior, la situación de los centros en las diferentes áreas de la ciudad es muy diversa, lo que nos permite observar también una gran diferencia en la tipología de alumnado asistente a cada uno de ellos.

Tabla 1

Localización y carácter de los centros encuestados

Centro Educativo	Localización	Carácter
San Jorge	Urbanización	Privado y/o Concertado
Los Olivos	Urbanización	
El Taller	En las afuera de la ciudad	
Cervantes	Centro ciudad (con gran afluencia de inmigrantes)	Público
San Miguel	Centro ciudad	
La Consolación	Centro ciudad	

En relación a los centros seleccionados para el desarrollo de nuestra investigación, en la siguiente figura 14 observamos el porcentaje de alumnado encuestado en cada uno de ellos.

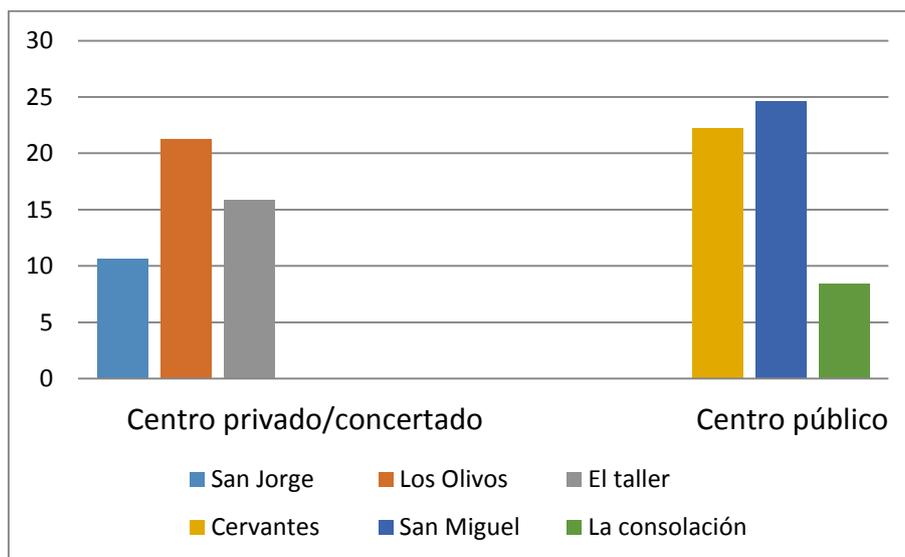


Figura 14. Alumnado encuestado procedente de cada centro

Así, en la siguiente tabla detallamos el porcentaje exacto de alumnado encuestado en cada uno de los centros educativos citados anteriormente:

Tabla 2

Porcentaje de alumnado encuestado por colegios

Centro Educativo	Porcentaje
San Jorge	10.6%
Los Olivos	21.3%
El Taller	15.9%
Cervantes	22.2%
San Miguel	21.6%
La Consolación	8.4%

El desarrollo de esta investigación se ha realizado en la localidad de Molina de Segura (Murcia) por considerar que, tras investigaciones desarrolladas en años previos, a nivel regional y que trataban el medio televisivo como tema de estudio, acotar a la población de Molina de Segura nuestra muestra podía ser de interés al tratarse de una localidad representativa por presentar un alto índice de niños escolarizados en cuarto de Educación Primaria. Asimismo, se observa que dicha localidad podía representar adecuadamente al resto de la Región de Murcia, pues entre sus características, además de las citadas anteriormente, destacaban el alto grado de inmigración, una acusada diferenciación a nivel socioeconómico entre los propios barrios de la ciudad, así como un alto número de colegios tanto de carácter público, como concertado y privado.

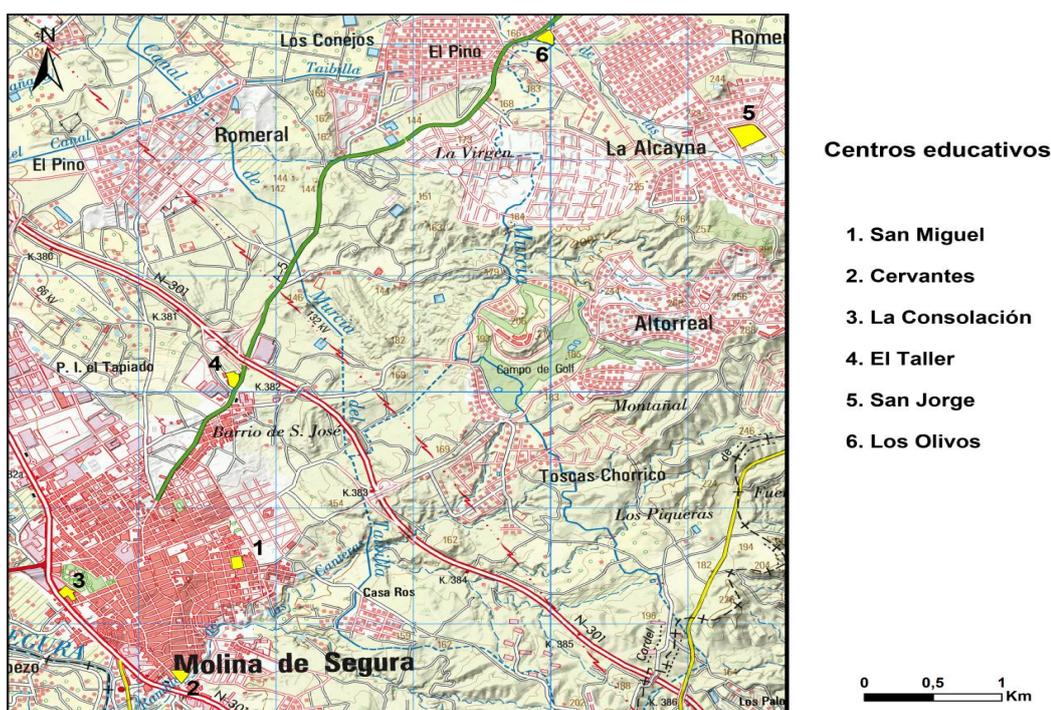


Figura 15. Centros encuestados en Molina de Segura

Otro factor que influyó de igual manera para realizar la investigación en dicha localidad fue el tiempo, pues disponer de una limitación para la realización de la investigación también desaconsejaba dispersar la muestra, como hemos observado en investigaciones anteriores. En este sentido, teniendo en cuenta las consideraciones de Latorre *et al.* (1996), es necesario recurrir a muestras representativas de la población como consecuencia de las dificultades que presenta el desarrollo de una investigación en todos los sujetos que componen una población debido a razones de dinero, tiempo, disponibilidad y accesibilidad a los sujetos, etc.

Todos esos factores nos llevaron a plantear la investigación en un ámbito espacial concreto que, a nuestro parecer, podía representar perfectamente una realidad social y que, por tanto, sus resultados, podían ampliarse al resto de la población, fuera de Molina de Segura. Así, tras ser consultada dicha opción a un equipo de expertos en el tema, se aprobó su puesta en práctica y, de este modo, se inició la fase de contacto con los centros, para planificar la tarea investigadora.

El total de sujetos encuestados en nuestra investigación es de 320, muestra representativa si tomamos como base el universo total ofrecido por los datos de la Consejería de Educación de la Región de Murcia representados en la tabla 3.

Tabla 3

Número de alumnado escolarizado en 4º de Primaria en Molina de Segura según Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Consejería - Anuario 2013	Hombres	Mujeres	Total
Número de alumnado escolarizado en 4º de Primaria en Molina de Segura	481	436	917

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del Centro Regional de Estadística de Murcia (Información actualizada el 15/07/2014)

Para estimar el tamaño de dicha muestra aplicamos la fórmula para poblaciones finitas de menos de 100.000 elementos de Bugeda (1974), estableciendo un grado de confianza del 95% y un error de estimación máximo de $\pm 5\%$.

$$n = \frac{K^2 \times N \times p \times q}{e^2 (N - 1) + K^2 p \times q}$$

- **N** = tamaño de la población (N=917)
- **n** = tamaño de la muestra
- **K** = coeficiente de confianza (K=1,96)
- **p** = proporción complementaria que pueden tomar cualquier valor entre 0 y 1 (p=0,5)
- **q** = 100-p, en %
- **e** = error estándar o error debido al muestreo ($\pm 5\%$)

Figura 16. Fórmula de Bugada 1974
Fuente: Jauset, 2000, p. 97

Siguiendo dicha fórmula la muestra debe presentar un mínimo de 271 sujetos encuestados para que adquiera carácter representativo. Destacar, sin embargo, que en nuestra investigación la muestra utilizada es de 320 sujetos, aspecto positivo que nos permite establecer una mayor representación de la población estudiada y obtener un error menor al $\pm 5\%$ marcado en la fórmula de Bugada (1974).

3.2.1. Caracterización de la muestra

Consideramos que la edad comprendida entre los 8 y los 10 años es importante, tal como hemos podido comprobar en investigaciones realizadas anteriormente en los años 2010 y 2011, pues consideramos que a partir de los ocho años los alumnos ya poseen el vocabulario suficiente como para comprender y responder adecuadamente a las preguntas de un cuestionario planteado, siendo además sus respuestas de máxima sinceridad. Este hecho nos permite tener una visión más objetiva de la realidad y la posibilidad de obtener resultados de investigación más satisfactorios debido a que, a diferencia de cómo puede ocurrir con niños mayores, las respuestas en estas edades no están sometidas a tabúes ni entredichos.

En relación al género de los participantes la muestra es bastante equilibrada, como observamos en la figura 17, siendo el 47,8% de los encuestados niñas y el 52,2% niños. Aspectos que también demuestra el carácter representativo de la muestra.



Figura 17. Distribución de la muestra según género del alumnado

Tabla 4.

Frecuencias y porcentajes: género de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niña	153	47.8	47.8	47.8
Niño	167	52.2	52.2	100.0
Total	320	100.0	100.0	

Respecto a la variable edad, en la figura 18 y en la tabla 5 observamos que la franja de edad entre la que se encuentra el alumnado encuestado es desde los 8 hasta los 11 años, observándose un incremento de los porcentajes a los 9 años (51.3% de los encuestados) y los 10 años (44.4% de los encuestados).

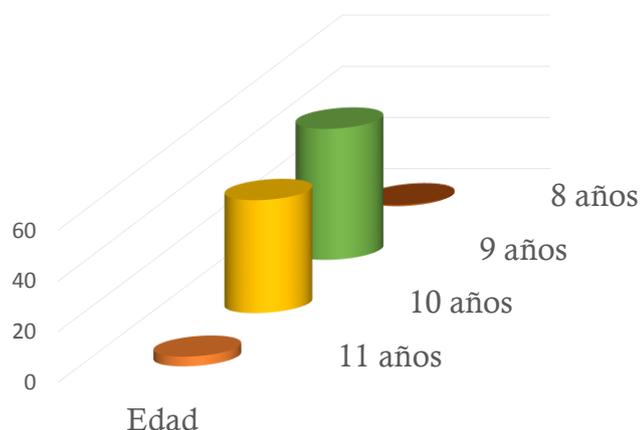


Figura 18. Porcentaje de edad del alumnado encuestado

Tabla 5

Edad del alumnado encuestado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8 años	2	.6	.6	.6
9 años	164	51.3	51.3	51.9
10 años	142	44.4	44.4	96.3
11 años	12	3.8	3.8	100.0
Total	320	100.0	100.0	

Atendiendo, sin embargo, a la procedencia del alumno, observamos que a diferencia de como ocurre en base al género de los encuestados, la equidad mostrada es escasa, habiendo nacido el 85.9% del alumnado en España y únicamente el 6.9% en países extranjero.

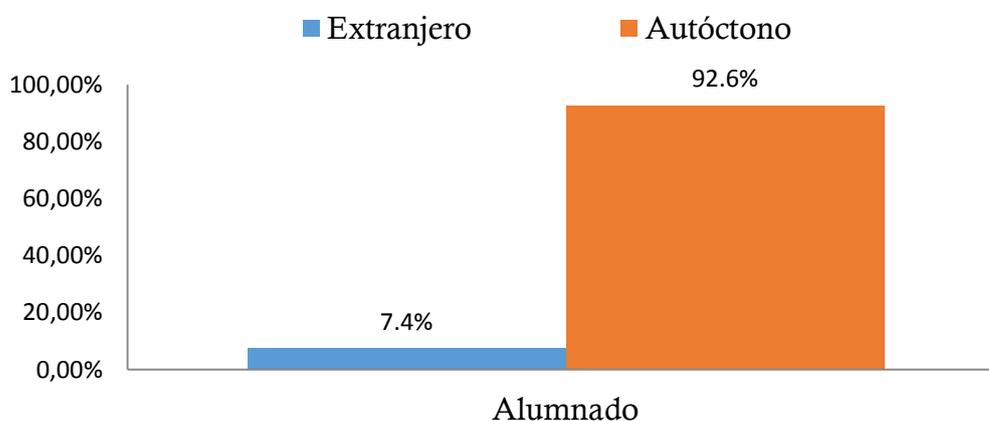


Figura 19. Procedencia del alumnado encuestado

Tabla 6*Frecuencias y porcentajes: nacionalidad del alumnado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Extranjero	22	6.9	7.4	7.4
Autóctono	275	85.9	92.6	100.0
Total	297	92.8	100.0	

Siendo la distribución por países de origen del alumnado encuestado la que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7*Frecuencias y porcentajes del país de procedencia del alumnado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	276	86.3	92.6	92.6
Rumanía	3	.9	1.0	93.6
Brasil	2	.6	.7	94.3
Marruecos	8	2.5	2.7	97.0
Bulgaria	2	.6	.7	97.7
Uruguay	1	.3	.3	98.0
Argentina	1	.3	.3	98.3
Colombia	3	.9	1.0	99.3
China	1	.3	.3	99.7
Portugal	1	.3	.3	100.0
Total	298	93.1	100.0	

Así, sin embargo, debemos destacar que, aunque la población de la muestra nacida en el extranjero es bastante reducida, es cierto que el porcentaje de niños con padres y/o madres de procedencia extranjera es mayor. Siendo el 21.7% de los padres y el 24.7% de las madres del alumnado encuestado de procedencia extranjera. Datos que comienzan a ser representativos para nuestro estudio si tenemos en cuenta que el porcentaje de extranjeros residentes en nuestra localidad (Molina de Segura) es del 13% según el Anuario del año 2013 presentado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), y del 11.8% en toda la Región, según el Centro Regional de Estadística de Murcia.

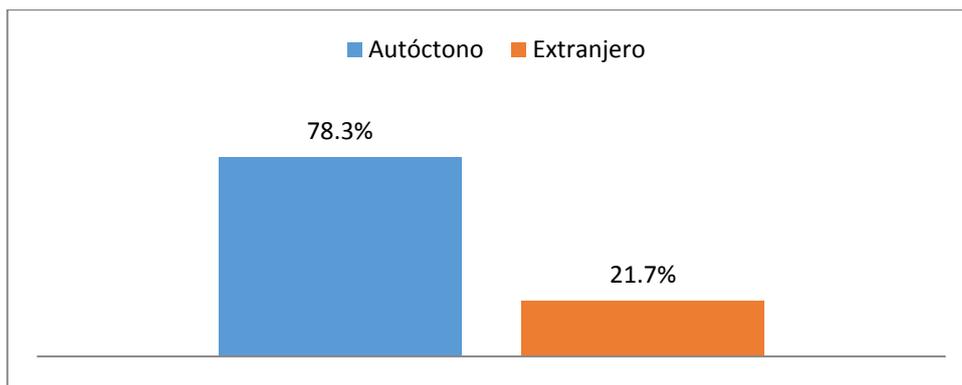


Figura 20. País de procedencia del padre

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes: nacionalidad del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Extranjero	66	20.6	21.7	21.7
Autóctono	238	74.4	78.3	100.0
Total	304	95.0	100.0	

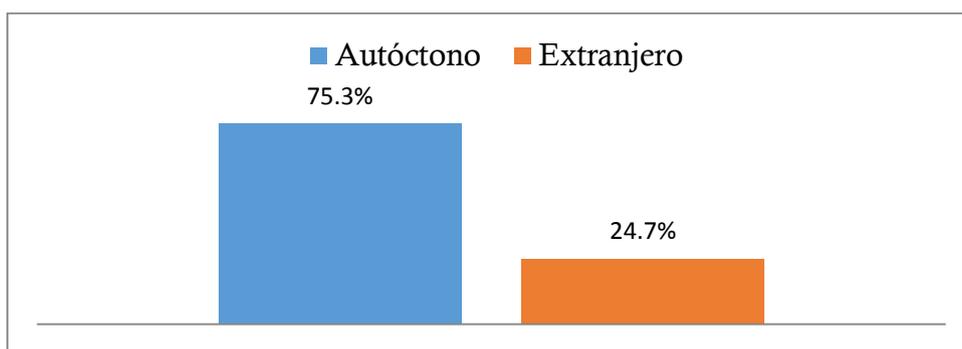


Figura 21. País de procedencia de la madre

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes: nacionalidad de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Extranjero	74	23.1	24.7	24.7
Autóctono	225	70.3	75.3	100.0
Total	299	93.4	100.0	

Deteniéndonos en la procedencia de los padres y madres del alumnado encuestado, como veremos en la siguiente tabla, existe un mayor número de alumnos procedentes de familias de América Latina y de África. Observamos que el porcentaje de padres de alumnos encuestados procedentes de América Latina es del 6.9% y de madres es del 9.7%. Asimismo, el 8.5% de los padres y el 8.3% de las madres son procedentes de países africanos, mayoritariamente Marruecos.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes países de procedencia del padre

País	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	238	74.4	78.3	78.3
Ecuador	13	4.1	4.3	82.6
Francia	5	1.6	1.6	84.2
Rumanía	5	1.6	1.6	85.9
Inglaterra	1	.3	.3	86.2
Brasil	3	.9	1.0	87.2
Marruecos	23	7.2	7.6	94.7
Rusia	2	.6	.7	95.4
Bulgaria	2	.6	.7	96.1
Venezuela	1	.3	.3	96.4
Uruguay	1	.3	.3	96.7
Argelia	1	.3	.3	97.0
Polonia	1	.3	.3	97.4
Argentina	2	.6	.7	98.0
China	1	.3	.3	98.4
Otros	1	.3	.3	98.7
Bolivia	1	.3	.3	99.0
Camerún	1	.3	.3	99.3
Moldavia	1	.3	.3	99.7
Nigeria	1	.3	.3	100.0
Total	304	95.0	100.0	

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes países de procedencia de la madre

País	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	225	70.3	75.3	75.3
Alemania	6	1.9	2.0	77.3
Ecuador	15	4.7	5.0	82.3
Francia	1	.3	.3	82.6
Rumanía	4	1.3	1.3	83.9
Brasil	5	1.6	1.7	85.6
Marruecos	23	7.2	7.7	93.3
Rusia	2	.6	.7	94.0
Bulgaria	3	.9	1.0	95.0
Ucrania	1	.3	.3	95.3
Italia	1	.3	.3	95.7
Uruguay	1	.3	.3	96.0
Argelia	1	.3	.3	96.3
Cuba	2	.6	.7	97.0
Colombia	4	1.3	1.3	98.3
China	1	.3	.3	98.7
Bolivia	2	.6	.7	99.3
Moldavia	1	.3	.3	99.7
Nigeria	1	.3	.3	100.0
Total	299	93.4	100.0	

Observando dichos porcentajes, nuevamente comprobamos el alto grado de representación de nuestras cifras, pues si tenemos en cuenta los datos aportados en el anuario de 2013 por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), comprobaremos que los extranjeros residentes en la localidad de Molina de Segura provenientes de países africanos suman únicamente el 3,4%, mientras que aquellos extranjeros provenientes de países de América Latina engloban el 4,3% de la totalidad de la población de la ciudad de Molina de Segura.

3.3 INSTRUMENTO

3.3.1. Descripción y validación del instrumento

Para la recogida de información de nuestra investigación hemos utilizado un cuestionario combinado de preguntas abiertas y cerradas de carácter totalmente anónimo. Dicho cuestionario, además de las variables de control, contiene una

parte cuantitativa formulada con preguntas cerradas y otra cualitativa a través de preguntas genéricas abiertas.

El por qué hemos utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa a la vez está referido a que, tal como indica Huerta (2006), es recomendable intercalar preguntas de tipo cualitativo y cuantitativo en una investigación, pues la metodología de tipo cualitativo nos permiten conseguir una información más rica, amplia y profunda, a diferencia de como ocurre con el uso de una metodología de tipo cuantitativo únicamente. El paradigma cualitativo persigue así describir con más detalle la situación o problema de estudio, además de profundizar sobre el mismo, siendo la información obtenida, aun con menos sujetos, mucho mayor (Fernández-Núñez, 2006). Por el contrario, el paradigma cuantitativo nos permite llegar a más sujetos, aunque la información obtenida no tenga la misma profundidad. Observando así las ventajas e inconvenientes de ambos paradigmas, hemos considerado interesante utilizar un cuestionario que una ambas perspectivas, de tal manera que nos permita obtener suficientes sujetos para que la muestra de la población sea representativa, así como conseguir una información lo más rica y profunda posible sobre el tema de estudio.

A diferencia de como ocurre con las investigaciones de tipo cuantitativo, es importante resaltar la gran cantidad de tiempo que las investigaciones cualitativas o combinadas (cuantitativas y cualitativas), como es nuestro caso, pueden requerir, pues como explica la autora Fernández-Núñez (2006) necesitan de dos a cinco veces más de tiempo para ordenar y procesar los datos que otro tipo de investigaciones.

Como instrumento hemos empleado un cuestionario donde los alumnos tenían la posibilidad de, además de responder a preguntas cerradas, también expresar sus intereses y opiniones, de manera más detallada, a través de preguntas con respuestas de texto libre. Tal como explica Huertas (2006), “las preguntas abiertas tienen la ventaja de que el encuestado no está limitado a proveer unas

respuestas fijas, aunque esto presenta algunos retos para el análisis de los datos” (p.7).

Para la elaboración del cuestionario como instrumento de recogida de datos de nuestro estudio, hemos tenido en cuenta una serie de fases, que nos han llevado a la realización final del mismo.

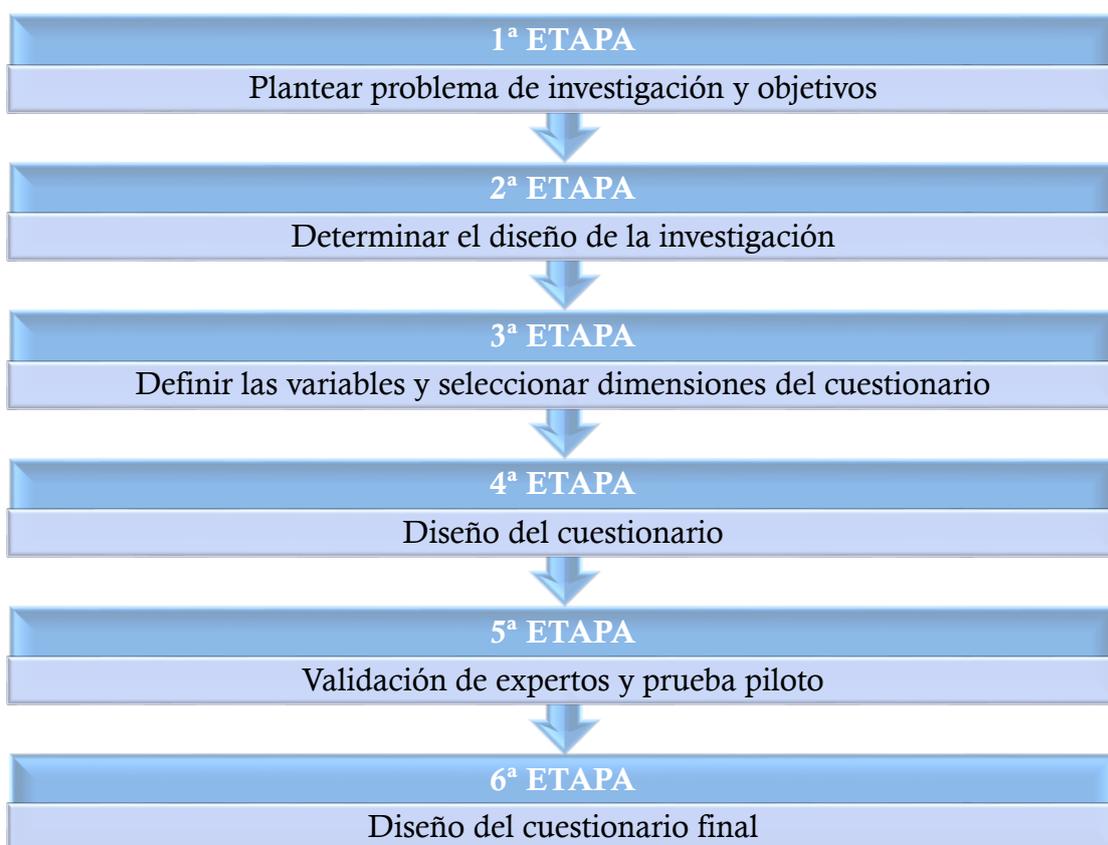


Figura 22. Etapas para el diseño del instrumento

Fuente: Elaboración propia a partir de De Casas, Repullo y Donado, 2003

De igual manera, autores como Cohen y Manion (2002, p.133) describen una serie de etapas a tener en cuenta en todo proceso de investigación a través de encuesta:

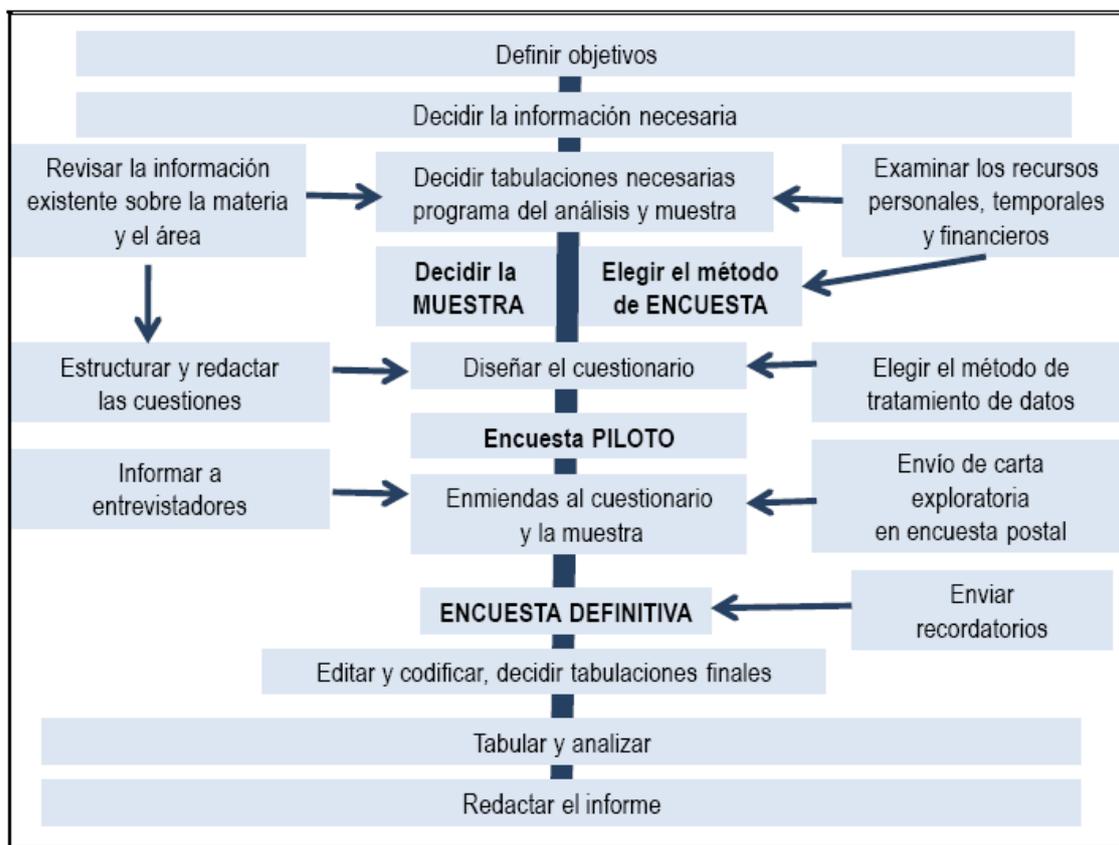


Figura 23. Proceso de investigación por encuesta
 Fuente: Cohen y Manion, 2002, p.133

Una vez planteado el problema, los objetivos de investigación y revisada la literatura y estudios más recientes en torno al tema, fuimos elaborando diferentes dimensiones y una serie de preguntas para incluir en cada una de ellas, creando así un cuestionario previo.

A la hora de redactar el cuestionario tuvimos en cuenta diversos factores, como el vocabulario, pues siempre teníamos en mente que era una encuesta dedicada a niños de entre 8 y 11 años. Tratamos, por tanto, de realizar cuestiones claras, breves y de fácil comprensión, que no dieran lugar a dudas o incomodaran a los niños (Albert, 2007). Asimismo, tratamos de que el cuestionario no fuera muy largo para no aburrir y/o cansar a los niños encuestados ni tampoco muy corto para poder abarcar todas las cuestiones que pretendíamos sobre el tema.

Una vez creado el instrumento, pasamos a comprobar su validez, para lo cual el cuestionario superó dos pruebas. En primer lugar fue evaluado en un juicio de expertos en la temática con el fin de descartar posibles dificultades a la hora de ser completado por los niños de 4º de Primaria. Para la validación del mismo se entregó a 5 profesores, expertos en la materia, una copia del cuestionario así como un documento adjunto sobre el protocolo de validación a seguir. En dicho documento se pedía la valoración del cuestionario a utilizar en nuestra investigación con el fin principal de mejorar la coherencia, la estructura, el contenido del mismo, así como tener en cuenta cualquier otra observación importante. En base a ello los expertos debían evaluar una serie de categorías del cuestionario otorgando una calificación a cada una de ellas. Así, las categorías del cuestionario calificadas fueron las siguientes:

-*La suficiencia* de cada uno de los ítems del cuestionario en relación a la medición de cada una de las dimensiones del mismo. Esto es, debían calificar el grado en que los ítems propuestos eran o no suficientes para medir la dimensión deseada. Para ello se establecieron cuatro indicadores distintos:

1. No cumple con el criterio: Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
2. Bajo Nivel: Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
3. Moderado nivel: Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
4. Alto nivel: Los ítems son suficientes.

- *La claridad* de cada uno de los ítems fue otra de las categorías evaluadas del cuestionario, esto es, si la sintáctica y semántica eran o no las adecuadas, en función de la edad de los destinatarios. En esta categoría nuevamente debían calificar los ítems en función de cuatro indicadores:

1. No cumple con el criterio: El ítem no es claro.
2. Bajo Nivel: El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
3. Moderado nivel: Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
4. Alto nivel: El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

- *La relevancia* de todos y cada uno de los ítems incluidos en el cuestionario en relación al objetivo que se perseguía también fue una categoría a evaluar. Para ello, dicha categoría fue calificada en función de los siguientes indicadores:

1. No cumple con el criterio: El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
2. Bajo Nivel: El ítem tiene una relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
3. Moderado nivel: El ítem es relativamente importante.
4. Alto nivel: El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

- *La coherencia*, esto es, los ítems del cuestionario tenían relación lógica con la dimensión que se pretendía medir. Para ello los expertos debían de señalar uno de los siguientes indicadores:

1. No cumple con el criterio: El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
2. Bajo Nivel: El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
3. Moderado nivel: El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
4. Alto nivel: El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo

Tabla 12

Protocolo de validación del cuestionario

Categoría		Calificación	Indicador
Suficiencia	<i>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</i>	1.No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
		2.Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3.Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
Claridad	<i>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</i>	1.No cumple con el criterio	El ítem no es claro
		2.Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
		3.Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
		4.Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

Relevancia	<i>El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.</i>	1.No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
		2.Bajo Nivel	El ítem tiene una relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste
		3.Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
		4.Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Coherencia	<i>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</i>	1.No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
		2.Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
		3.Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
		4.Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo

Tras el juicio de expertos, los resultados mostraron la necesidad de algunos cambios, especialmente en relación a la categoría claridad y relevancia. Así, después de realizar unas breves modificaciones en función del vocabulario empleado, la longitud en la redacción de las cuestiones y aspectos relacionados con el logro de los objetivos a través de las diferentes dimensiones y preguntas realizadas, el cuestionario fue puesto en práctica como prueba piloto con un grupo de 15 niños, siendo ésta la segunda prueba que se pasó para demostrar su validez.

Una vez realizado el estudio piloto se procedió a efectuar los cambios necesarios observados en el cuestionario, los cuales estaban relacionados fundamentalmente con la redacción de algunas preguntas, esto es, con la categoría claridad nuevamente. La necesidad de dichos cambios fue observada al comprobar que en los resultados obtenidos varios sujetos dejaban las mismas cuestiones en blanco al no comprender plenamente su significado.

3.3.2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario

Por último y en tercer lugar, con el fin de conseguir el grado de fiabilidad del cuestionario final se calculó el valor Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del mismo. Dicho valor permite conocer en qué medida los ítems que componen el cuestionario están midiendo lo mismo (Pantoja, 2009), confiándonos de ésta forma la consistencia interna del instrumento utilizado. Así el coeficiente medio de fiabilidad de Alfa de Cronbach de nuestro cuestionario se sitúa en un 0.81, nivel aceptable si tenemos en cuenta que los valores de fiabilidad deben oscilar entre 0 y 1, siendo señalados como aceptables por autores como Pardo y Ruiz (2002) y Pantoja (2009) aquellos superiores a 0.8, o por Thorndike (1997) aquellos situados por encima de 0.6 y Nunnally (1978) aquellos mayores de 0.7.

3.3.3. Estructura del cuestionario

En relación a la estructura del cuestionario se encuentra dividido en diferentes dimensiones que agrupan cuestiones que nos permiten obtener información en relación a los objetivos planteados para nuestra investigación.

- Características demográficas.
- Equipamiento y acceso al medio televisivo
- El Uso y Consumo que se realiza del medio televisivo.
- La familia y la televisión.
- La escuela y la formación para el consumo televisivo.

En el diseño formal del instrumento se incluye, en primer lugar, una portada que introduce el nombre del cuestionario (ver en anexo), la autoría del mismo y sus destinatarios. En una primera página se introduce un breve texto, a modo de presentación, con los objetivos que dicho cuestionario persigue, siempre teniendo en cuenta que los destinatarios del mismo son niños y niñas de cuarto curso de Educación Primaria. Asimismo, se explica el total anonimato y confidencialidad de los datos, lo que, tal como León y Montero (2003) comentan, ayuda a ganar la confianza del encuestado y facilita una mayor libertad y sinceridad en las respuestas dadas.

Dimensión 1. Características demográficas

La primera dimensión la conforma un grupo de preguntas referido a conocer las características personales, académicas, familiares y socioculturales del sujeto encuestado con el fin de posteriormente poder establecer relaciones complejas entre ellas y el resto de variables. Podemos describir las preguntas de este bloque como aquellas variables independientes sobre las que nos basaremos para establecer relaciones y diferencias con el resto de variables del cuestionario.

Tabla 13

Preguntas del cuestionario referidas a las características demográficas

Pregunta	Variable	Objetivos
1	Centro educativo	Valorar si existen diferencias significativas en la actitud de los niños ante el medio televisivo en función de su escolarización en un centro público o uno concertado-privado.
2	Localidad	Determinar si existe o no relación entre el consumo televisivo del alumnado en función del nivel socioeconómico, cultural y del contexto familiar, así como en relación al género y la nacionalidad.
3	Edad	
4	Género	
5	País del padre	
6	País de la madre	
7	País del niño/a encuestado	
8	Años que tu familia vive en	

	España
9	Nivel estudios del padre
10	Nivel estudios de la madre
11	Trabajo del padre
12	Trabajo de la madre
13	Número de hermanos/as
14	¿Con quién vives en casa? Estructura familiar

Dimensión 2. Equipamiento y acceso al medio televisivo

El bloque 2 del cuestionario está formado por dos cuestiones centradas en conocer el equipamiento y el acceso, en relación al medio televisivo con el que el alumnado encuestado cuenta en casa. A través de dicho bloque se pretende más concretamente conocer cómo el número de televisiones en el hogar, así como su colocación en las diversas habitaciones de éste pueden influir en el consumo que el alumnado hace del medio, esto es, nos acerca a dar respuesta al objetivo 7 de nuestra investigación.

Tabla 14

Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión equipamiento

Pregunta	Variable	Objetivos
1	Cuántas televisiones hay en tu casa	Comprobar cómo el equipamiento televisivo con el que cuenta el niño en casa puede influir en el consumo que hace del medio.
2	Dónde sueles ver la TV	

Dimensión 3. Uso y consumo televisivo

La tercera dimensión del cuestionario se encuentra estructurada en diez preguntas cortas, algunas de ellas con respuestas abiertas y otras con respuestas estructuradas. A través de las mismas se pretende conocer tanto el uso que el alumnado encuestado hace del medio televisivo, como el consumo que hace del mismo. Así, observamos que dichas cuestiones pretenden buscar respuesta a los

objetivos número 2 y 3 de la investigación, pues están basados en conocer las razones que motivan a los niños y niñas a ver la televisión, así como a manifestar el interés y la motivación al elegir los canales y mostrar sus preferencias en el consumo televisivo.

Tabla 15

Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión consumo y uso

Pregunta	Variable	Objetivos
1	¿Qué prefieres hacer en tu tiempo libre?	Estimar las razones que motivan a los niños a ver la televisión, así como a elegir ciertos programas televisivos.
2	¿Te interesa ver la televisión?	
3	¿Por qué te interesa ver la televisión?	
4	¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión entre semana?	Valorar si los contenidos televisivos consumidos por el alumnado de 4º de Primaria son los adecuados a su edad.
5	¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión los fines de semana?	
6	¿Cuál es tu programa favorito?	
7	¿Por qué te interesa ese programa?	
8	¿Qué canal de televisión es tu favorito?	
9	¿Por qué te interesa ver ese canal de televisión?	

Dimensión 4. Familia y televisión

La dimensión cuatro del cuestionario se encuentra centrada en la familia y su influencia en relación al consumo del medio televisivo de los hijos, al ser ésta uno de los pilares más importantes e influyentes en los comportamientos y actitudes de nuestros encuestados en estas edades. Como se detalla en el cuadro siguiente, dicho bloque de preguntas se encuentra relacionado con los objetivos 4 y 5 de nuestro estudio.

Tabla 16

Preguntas del bloque del cuestionario referidas a la dimensión familia

Pregunta	Variable	Objetivos
1	¿Sueles ver la televisión solo o acompañado?	Analizar las preferencias televisivas de la familia del alumnado y compararlas con el consumo de los hijos.
2	¿Tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?	
3	En Casa, ¿tus padres te han puesto algún horario para que puedas ver la televisión?	Evidenciar si existen o no diferencias entre las preferencias televisivas de las familias autóctonas y extranjeras.
4	¿Qué programa prefiere ver tu padre en la televisión? ¿Por qué?	
5	¿Qué programa prefiere ver tu madre en la televisión? ¿Por qué?	
6	¿Podrías decirnos qué canal de televisión se ve más en tu casa?	

Dimensión 5. Escuela y formación para el consumo televisivo

Por último encontramos un bloque de cuestiones relacionadas con la dimensión escuela dirigidas a conocer si el docente utiliza la televisión como recurso en el aula y, además, si lo hace qué tipo de explotación didáctica realiza de la misma. Consideramos que esas preguntas sirven para buscar respuesta al sexto objetivo de nuestra investigación. A través del mismo se pretende buscar una posible relación entre el uso que se hace del medio televisivo por el docente, en los centros educativos de carácter público y aquellos de carácter privado ó concertado.

Tabla 17

Preguntas del cuestionario referidas a la dimensión escuela

Pregunta	Variable	Objetivos
1	¿Tu profesor ha utilizado la televisión en clase?	Valorar si existen diferencias significativas en la actitud de los niños/as ante al medio televisivo en función de su escolarización en un centro público o uno concertado-privado.
2	Si el profesor ha utilizado la TV en clase, ¿Habéis comentado con él lo que habéis visto?	

3.3.4. Procedimiento en la aplicación del cuestionario y técnicas de análisis de datos

Tal como Álvarez-Gayou (2005) nos indica, la aplicación del cuestionario y el análisis de los datos debe ser sistemático, esto es, debe seguir una secuencia y un orden. Para ello, tuvimos que seguir una serie de pasos:

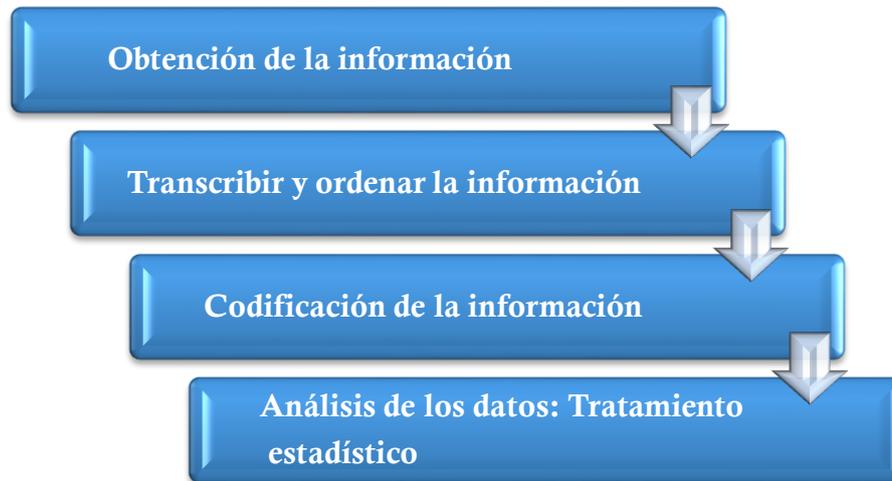


Figura 24. Fases en la aplicación del cuestionario y el análisis de datos
Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez-Gayou (2005)

1º) *Obtención de la información:*

Una vez validado el cuestionario y terminadas las modificaciones en el mismo, se procedió a contactar telefónicamente con los directores de varios centros educativos de la ciudad de Molina de Segura, teniendo siempre en cuenta su situación en el mapa de la ciudad, el nivel socioeconómico de las familias, el número aproximado de alumnado extranjero escolarizado, así como las características de los mismos en función de su carácter público o privado/concertado. Destacar que, aunque en un principio fueron más de seis los colegios con los que se contactó, únicamente seis de todos ellos nos dieron el permiso para la realización de nuestra investigación. De esta forma, una vez contactado telefónicamente con los centros, mediante una conversación con el director o jefe de estudios se solicitó la participación en esta investigación. Como resultado de esa conversación y a iniciativa nuestra, se envió una copia del cuestionario a través del correo electrónico a todos aquellos colegios que aceptaron

la realización del estudio en sus alumnos con el fin de que pudieran realizar un estudio previo del mismo tanto los directores del centro como los posibles tutores implicados en su desarrollo. Así, una vez confirmada la colaboración en la investigación, nos dirigimos personalmente a cada uno de los centros seleccionados, para de esa forma, contactar con los tutores de cada curso y ajustar un cronograma de trabajo donde quedara bien detallado el plan de actuación: días y horas para asistir al centro y a la tutoría, con la finalidad de establecer la recogida de información en los diferentes grupos de cuarto curso de Educación Primaria.

La investigación se desarrolló durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2013/14 y el desplazamiento que realizamos a cada centro fue aproximadamente de dos-tres días durante el curso, sin ser éste de manera consecutiva, sino adaptado a las necesidades del profesorado que impartía clase en cuarto de Educación Primaria, pues era complicado ajustar horarios con todos los docentes para el mismo día.

La aplicación del cuestionario a los alumnos la desarrollamos en un tiempo aproximado de treinta minutos, llevando previamente a cabo una breve presentación al grupo. Asimismo, a través de la realización del cuestionario, observamos en los participantes un gran interés y gran motivación al tratarse el tema de la televisión y de citar sus programas preferidos.

Durante todo este proceso de recogida de datos o información tuvimos muy en cuenta la ética como factor de gran importancia en todo proceso investigador, tal como Fraenkel y Wallen (1993) exponen. Así, explicamos a los directores de los centros, tutores y alumnado encuestado la plena libertad para poder decidir de manera totalmente voluntaria participar o no de en la investigación, además de los objetivos que se persiguen con la misma y el tratamiento de los resultados (Moreno-Olivos, 2011). También destacar que a lo largo de todo este proceso de recogida de datos se indicó continuamente a los encuestados, así como a los directores y tutores de los centros escolares el total anonimato de las respuestas, siendo por ello no necesaria una autorización de los padres en la realización del estudio.

2º) Transcribir y ordenar la información:

Una vez recopilada la información de toda la muestra, todos los cuestionarios fueron enumerados y vaciados, tanto la parte cuantitativa como cualitativa, en una tabla de Excel para facilitar el movimiento de los datos y así el trabajo.

3º) Codificación de la información:

Llegados a este punto encontramos el problema, ¿cómo analizar la información de tipo cualitativo obtenida a través de las preguntas abiertas del cuestionario? Siguiendo a Fernández-Núñez (2006) lo que hicimos fue codificarla mediante la agrupación en categorías que concentraban ideas comunes, de esta manera pudimos asignar etiquetas a la información descriptiva obtenida mediante la investigación.

La técnica de codificación utilizada fue la de tipo inductivo señalada por Miles y Huberman (1994) (en Fernández-Núñez 2006), pues los códigos fueron asignados en función de la información que íbamos encontrando en el cuestionario y no de forma previa. De esta manera los códigos se adecuaban perfectamente a la información dada por los alumnos encuestados sin dejar de lado aspectos importantes.

En relación a las variables de tipo cuantitativo igualmente se aplicaron códigos a las diferentes categorías, para poder tratar la información de manera más precisa.

4º) Análisis de datos: tratamiento estadístico

Una vez codificados todos los datos de las encuestas y en busca de resultados nos hemos servido del paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 21) al considerarlo un recurso idóneo para el análisis de los datos de nuestra investigación.

En el análisis de los datos comenzamos realizando una estadística descriptiva de las variables a través del procedimiento frecuencias que aporta estadísticos y representaciones gráficas de gran utilidad para describir muchas de nuestras variables. De esta forma los estadísticos nos proporcionan información sobre la suma o total de todos los valores, la moda, encargada de señalar el valor que ocurre con mayor frecuencia, la media, que muestra el promedio aritmético, la mediana, que señala el valor por encima y por debajo del cual se encuentran la mitad de los casos, etc. (Pérez, 2003).

A la hora de elegir el tipo de procedimientos estadísticos para analizar y relacionar las diferentes variables, nos detuvimos ante la posibilidad de llevar a cabo pruebas paramétricas o pruebas no paramétricas. Para ello tuvimos en cuenta a las autoras Rubio y Berlanga (2012), quienes detallan claramente la diferencia entre ambos tipos de prueba y establecen unos criterios específicos necesarios para la aplicación de las pruebas paramétricas. Tal como explican, si dichos principios no se cumplen, ello conlleva la necesidad de utilizar pruebas estadísticas no paramétricas.

Según Rubio y Berlanga (2012), las pruebas paramétricas son aquellas pruebas de significación estadística que pretenden cuantificar la asociación o independencia entre dos variables distintas, siendo siempre una de carácter cuantitativo y otra de carácter categórico. Así, destacan la necesidad de una serie de requisitos para que puedan aplicarse las pruebas paramétricas: En primer lugar encontramos la necesidad de que exista una distribución normal de las variables con carácter cuantitativo. De esta forma, para comprobar dicha exigencia en nuestras variables se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra a través de la cual se observó su cumplimiento en una mayoría de variables examinadas ($p > .05$), pudiendo efectivamente determinarse la existencia de una distribución normal de nuestras variables. Asimismo, para completar dicha prueba de normalidad se llevó a cabo el gráfico de probabilidad Q-Q Plot con las variables observadas. A través de dicha prueba, tal como Castillo y Lozano (2007) indican, se permite comprobar la existencia de una distribución especificada considerada como

ideal de un conjunto de datos. Así, los resultados mostraron igualmente que la normalidad de nuestras variables, aunque en algunos casos ofrezca alguna diferencia, ésta no resulta altamente significativa.

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de la prueba Q-Q PLOT a través de los cuales se observa la concentración de los datos considerada como ideal:

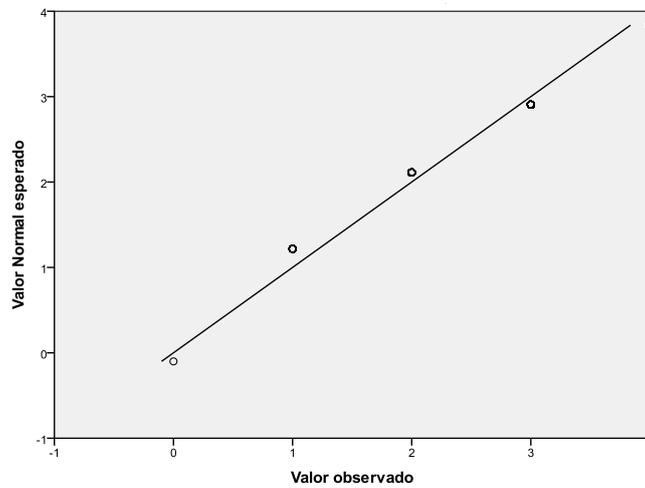


Figura 25. Prueba Q-Q Plot. Variable: Número de televisiones en el hogar

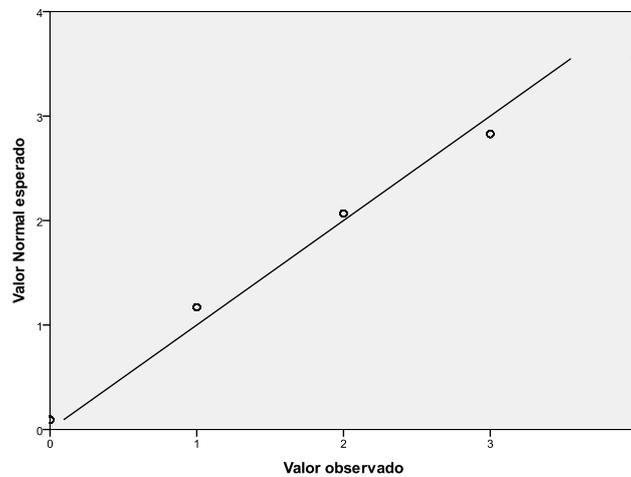


Figura 26. Prueba Q-Q Plot. Variable: Tiempo que el niño ve la televisión durante los días de semana

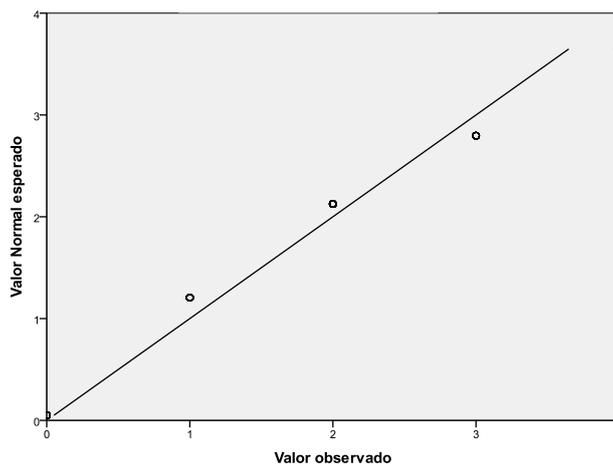


Figura 27. Prueba Q-Q Plot. Variable: Tiempo que el niño ve la televisión durante los días de fin de semana.

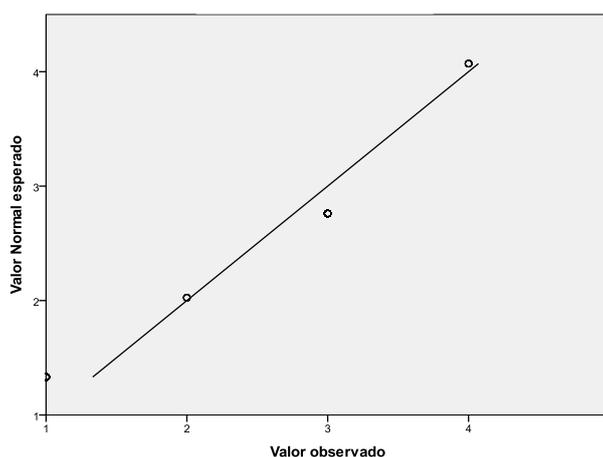


Figura 28. Prueba Q-Q Plot. Variable: Trabajo en clase sobre los contenidos televisivos vistos en el aula.

Asimismo, una vez realizada la prueba Kolmogorov-Smirnov y el gráfico de probabilidad de Q-Q Plot, se decidió igualmente desarrollar gráficos de histograma con el fin de conocer la curva de distribución normal de algunas de las variables del estudio. A través de los mismos, nuevamente se comprobó la normalidad de nuestras variables, observándose en algunos de ellos, como es en los casos que presentamos, una curtosis mesocúrtica, aunque con curva algo escarpada (Aragón y Silva, 2008). Dicha curtosis nos indica la distribución normal de los datos con una mayor concentración en la media. Así, a través de los histogramas observamos nuevamente el cumplimiento del requisito de normalidad en las variables.

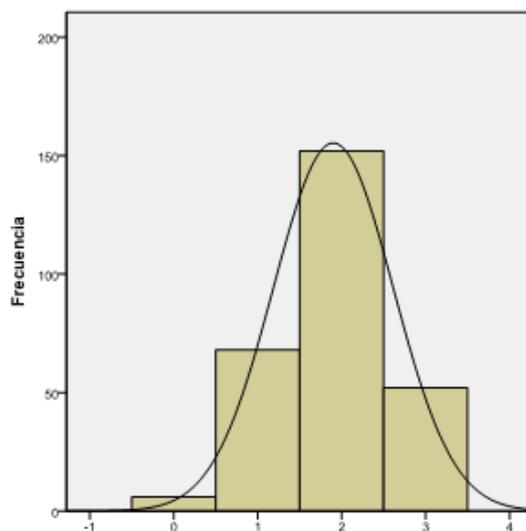


Figura 29. ¿Te interesa ver la televisión?

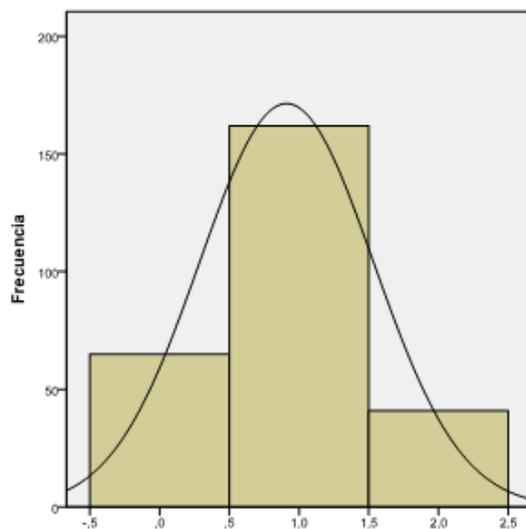


Figura 30; ¿Habéis comentado en clase lo visto en TV?

En segundo lugar las autoras Rubio y Berlanga (2012) señalan como criterio importante para poder desarrollar pruebas de tipo paramétrico la presencia de un número muestral no inferior a 30, aspecto que también recoge nuestra muestra al tratarse de un número muy superior al que las autoras especifican ($n=320$).

Una vez definido el tipo de análisis a realizar, en este caso paramétrico en función de las características de la muestra y de las variables y siguiendo los criterios establecidos para que sea posible la utilización de este tipo de análisis,

tendremos en cuenta el tipo de variable a relacionar con el fin de llevar a cabo la prueba adecuada a sus particularidades dentro de las paramétricas. Así, la relación entre variables de carácter cualitativo se ha llevado a cabo mediante un análisis estadístico de tablas de contingencia con el test de la Chi-cuadrado. La prueba de Chi-cuadrado compara las frecuencias observadas y esperadas en cada categoría con el fin de comprobar si todas las categorías contienen la misma proporción de valores o si, por el contrario, cada categoría posee diferente proporción de valores (Pérez, 2003).

En nuestro análisis también se ha efectuado la prueba t para muestras independientes, con el fin de comparar las medias de dos grupos (García, González y Jounet, 2010), de esta forma se ha evaluado si la diferencia entre dos categorías de una misma variable dependiente era o no significativa. Para poder realizar esta prueba hemos tenido en cuenta que las variables relacionadas fueran dicotómicas, teniendo una de ellas carácter cualitativo y otra cuantitativo. De no ser así se practicó un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor con el fin de comparar varios grupos en una variable cuantitativa, pues como Bakieva, González y Jounet, 2010 exponen, esta prueba pretende generalizar el contraste de igualdad de medias para dos muestras que son independientes.

Por último, ante la situación de relacionar dos variables de carácter cuantitativo para conocer el grado de semejanza o variación conjunta entre ellas, se ha realizado una correlación bivariada de Pearson al tratarse de una medida de asociación lineal (Pérez, 2005).

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN
DE RESULTADOS

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Introducción

2. Análisis descriptivo de datos

2.1 Características demográficas

2.2 Equipamiento y acceso al medio televisivo

2.3 Uso y consumo televisivo

2.4 Televisión y escuela

2.5 Entorno familiar

3. Análisis inferencial de datos

3.1 Televisión y familia

3.2 Televisión y género

3.3 Consumo televisivo y nacionalidad

3.4 Equipamiento y acceso al medio televisivo

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en nuestra investigación tras la realización de los análisis estadísticos realizados sobre la información recogida. Para ello, en primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de los datos obtenidos en cada uno por cada uno de los ítems del cuestionario, de los cuales se deriva una primera información que consideramos de gran interés para nuestro estudio y que nos ofrece una visión general y detallada de cómo el alumnado participante ha ido respondiendo a las diferentes cuestiones planteadas.

En segundo lugar, se presenta un apartado dedicado exclusivamente al análisis de resultados desde la estadística de tipo inferencial a través de la cual se han puesto en común y relacionado diferentes variables de estudio, todas ellas tratadas con pruebas estadísticas conformes a sus peculiaridades individuales de nuestra investigación y que hemos justificado su elección, en páginas anteriores. Asimismo, dichas variables han sido relacionadas entre sí en función de los objetivos perseguidos en nuestra investigación con el fin de obtener respuesta a los mismos.

Por último, resaltar que cada uno de los diferentes procesos estadísticos realizados en esta investigación han sido especificados de manera detallada, aportándose a lo largo del presente capítulo toda la información significativa referente a ellos.

2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

El primer paso que se debe dar en todo proceso de análisis estadístico es la realización de un análisis descriptivo con el fin de conocer, de la manera más

exacta posible, las características de las diferentes variables de las que disponemos en nuestro estudio, así como de sintetizar toda la información con la que contamos. Para ello, y al presentar nuestra investigación variables de tipo categórico y cuantitativo, hemos necesitado realizar diferentes estudios, tales como frecuencias y porcentajes para las primeras y medias, medianas, máximos, mínimos y desviaciones típicas para las segundas. Denominamos distribución de frecuencias al conjunto de valores que toma una variable junto con sus frecuencias, número de veces que se repite cada uno de esos valores (Pérez, 2003). Así, a continuación vamos a analizar la información obtenida en función de las diferentes dimensiones de nuestro cuestionario:

2.1 Características demográficas

2.1.1 Estudios de las madres y padres

La información aportada por el alumnado participante revela que el nivel de estudios alcanzado por los padres y madres es muy similar. Según se puede observar en las figuras 31 y 32 el 38.6% de las madres y casi el 37% de los padres está en posesión de un título universitario. De igual manera, cerca del 20% de las madres y superando el 22% de los padres poseen estudios superiores de Bachillerato y un 12.3% de las madres y un 17.2% de los padres poseen estudios secundarios. En contra, observamos que un 15.5% de las madres y un 12.4% de los padres presentan estudios primarios básicos, así como un 13.7% de las madres y un 10.9% de los padres no los han completado.

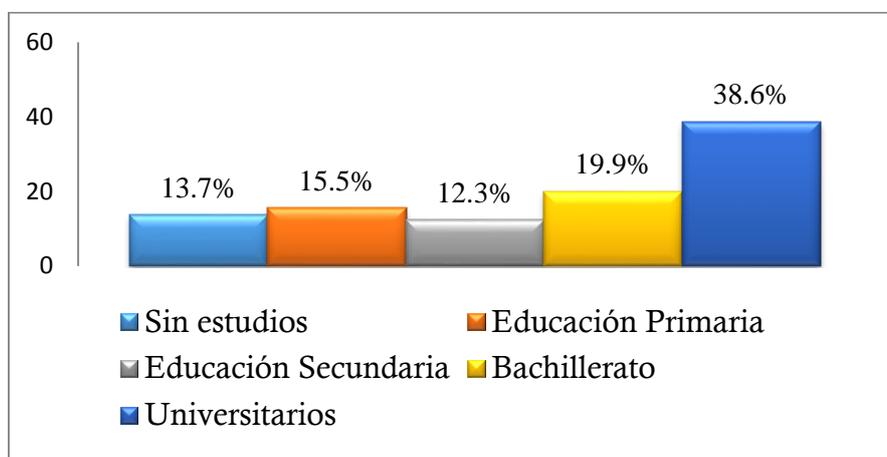


Figura 31. Estudios de las madres

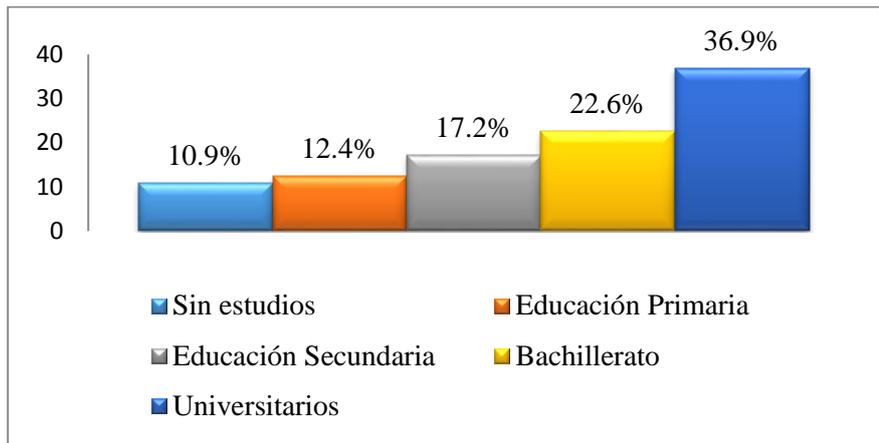


Figura 32. Estudios de los padres

2.1.2. Trabajo de la madre y del padre

Los datos sobre la situación laboral de los padres y madres se plasman en las figuras 33 y 34. A la vista de los resultados, se observa que más del 33% de las madres son amas de casa y/o no realizan trabajos fuera del hogar, por el contrario el 94% de los padres de alumnos participantes es trabajador en activo.

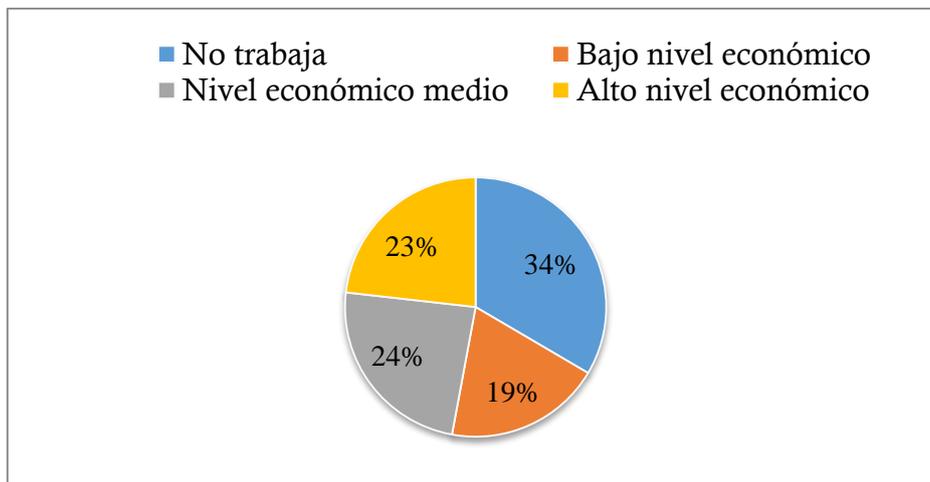


Figura 33. Trabajo de la madre

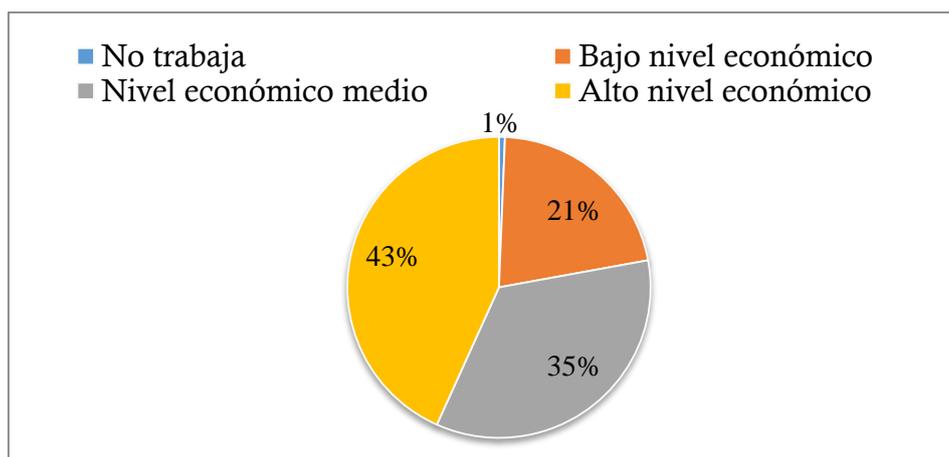


Figura 34. Trabajo del padre

Los niveles económicos han sido diseñados en base al tipo de trabajo que realizan actualmente los padres y madres. Para ello se ha tenido en cuenta la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) actualizada en 2008 y la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) implantada en 2011 en España. En relación a las diferentes ocupaciones que dan lugar a los diferentes niveles económicos, encontramos, por ejemplo, que las actividades que integran un mayor nivel económico están referidas a: directores y gerentes de empresas, así como profesionales científicos e intelectuales. Las de nivel medio aluden a actividades como personal de apoyo administrativo, funcionarios, trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados. Por último, las actividades relacionadas a un nivel económico menor a los anteriores se refieren a aquellas como: agricultura, ganadería, pesca, así como a ocupaciones elementales tales como limpiadores, asistentes, vendedores ambulantes, etc.

2.1.3. Modelos familiares

A continuación se presentan los modelos familiares a los que pertenece cada alumno participante entre los que se destacan tres categorías principales. La primera de ellas es la denominada “familia monoparental” y está formada por un solo progenitor, ya sea éste la madre o el padre. La segunda categoría que se distingue es la denominada “familia tradicional” y es aquella compuesta por ambos progenitores y que puede presentar uno o más hijos. Por último, la categoría

denominada “otros” está formada por familias que incluyen en su seno, además de los padres e hijos, los abuelos, tíos, primos y/o otros familiares. En la mayoría de los casos, cabe destacar, están formadas por los abuelos.

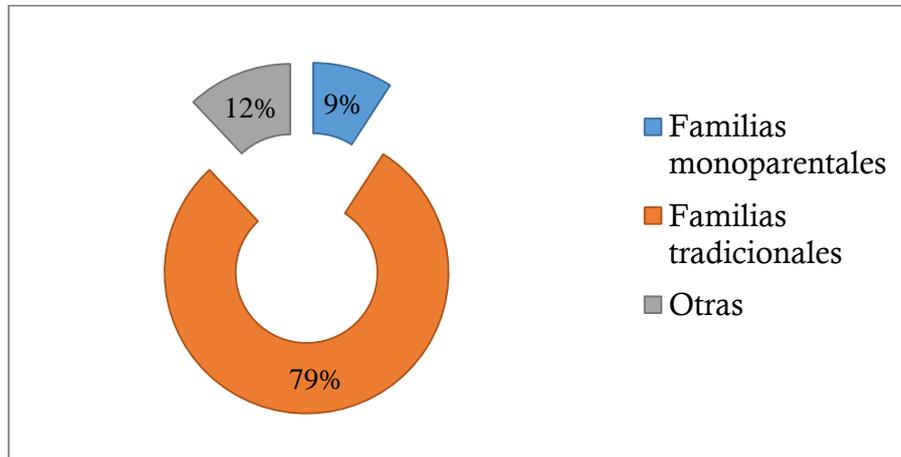


Figura 35. Modelos familiares

Según se aprecia en la figura 35 la mayoría de los alumnos encuestados (79%) pertenecen a familias de carácter tradicional, estructuradas por ambos progenitores y, en muchos casos, por otros hermanos. Asimismo, cabe destacar que alrededor del 9% pertenece a familias constituidas por un único progenitor y el 12% a familias más complejas que incluyen otros miembros, como tíos, abuelos, amigos, etc.

2.1.4. Número de hermanos

Los alumnos participantes en la investigación presentan como característica que el 12,2% son hijos únicos, el 59% tiene un hermano, el 18% tiene dos hermanos y el 10.8% tiene 3 o más hermanos. Así, se observa en la mayoría de las familias encuestadas la media por hijo es de 2.3.

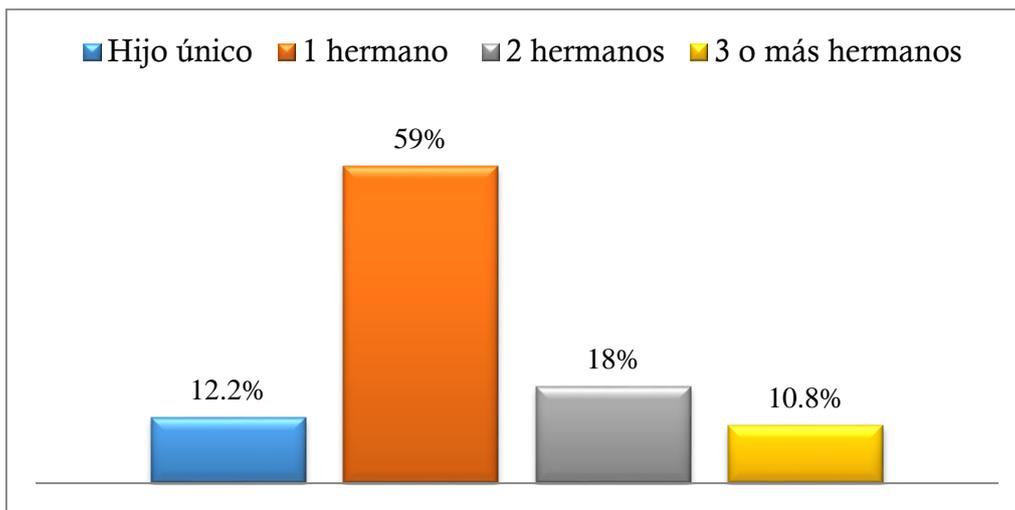


Figura 36. Número de hermanos

2.2 Equipamiento y acceso al medio televisivo

2.2.1. ¿Cuántas televisiones hay en tu casa?

De las respuestas obtenidas se observa que el 32% de los alumnos participantes en el estudio posee tres televisiones en el hogar, seguidos de aquellos que afirman disponer de dos (28.1%) y de quienes tienen acceso a más de tres aparatos en su casa (27.7%).

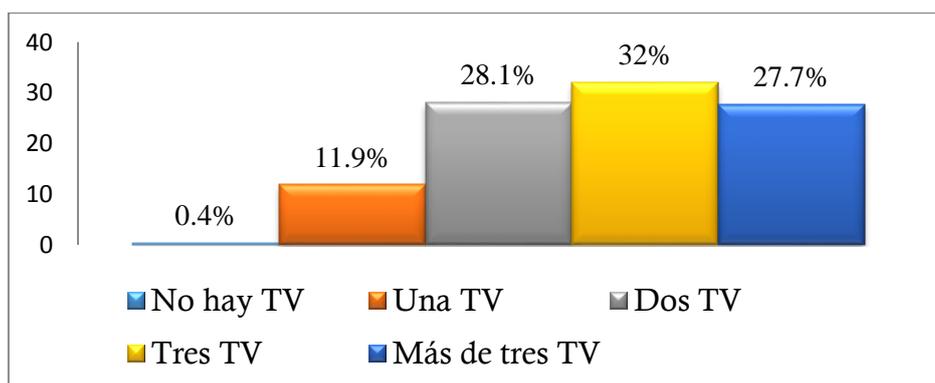


Figura 37. Televisiones en el hogar

2.2.2 ¿Dónde ves la TV?

Según los datos obtenidos, el lugar de acceso al medio televisivo se encuentra focalizado mayoritariamente en espacios comunes de la vivienda, así el 76.1% de los alumnos suele ver la televisión en la sala de estar o comedor, mientras que el 18.1% afirma verla de forma individual en su propia habitación y el 5.8% en otros rincones del hogar.

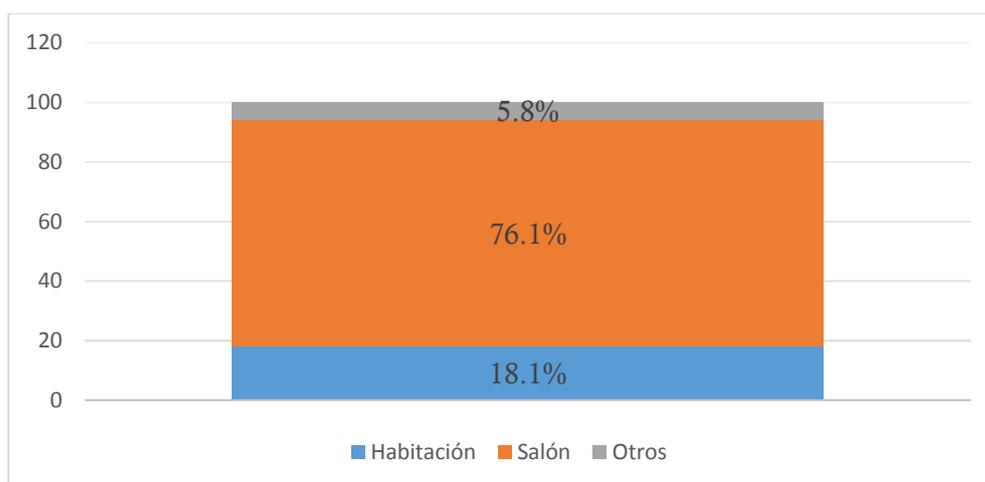


Figura 38. ¿En qué lugar sueles ver la televisión?

2.3 Uso y consumo televisivo

2.3.1 Utilidad del tiempo libre

En relación a conocer el tiempo invertido en el acceso a la televisión y su relación con otras preferencias, para valorar cómo la televisión llenaba su tiempo libre y en qué medida, le preguntamos a los alumnos participantes sus preferencias en el tiempo libre. De las opciones ofertadas nos encontramos que casi la mitad de ellos, un 42.1%, señala “jugar con los amigos”, un 14% “estar con la familia” y un 14% “ver la televisión”. El resto de alumnos se reparten entre las opciones, en menor medida, “leer un libro” (10.8%), “jugar a la videoconsola” (11.5%) y “jugar al ordenador” (7.6%).

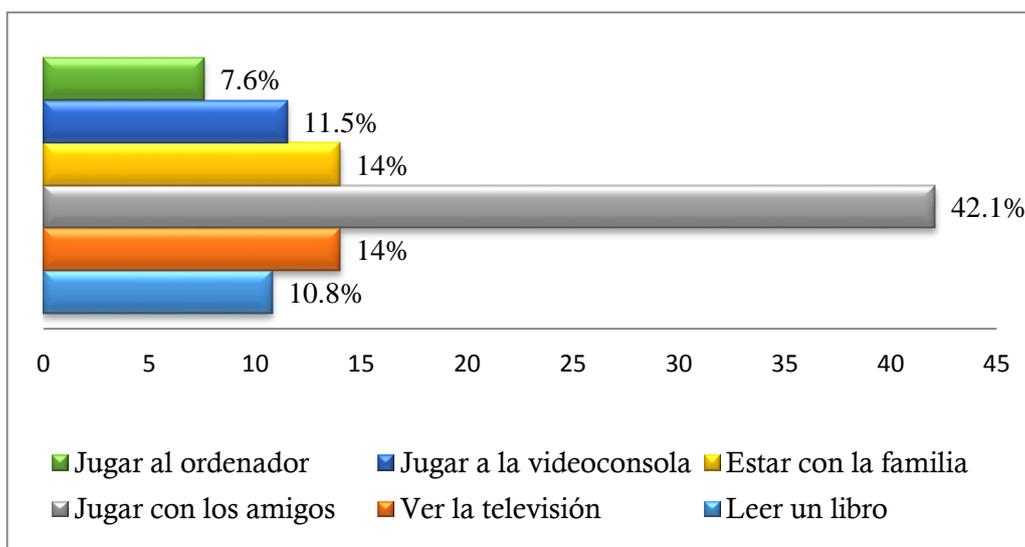


Figura 39. Utilidad del tiempo libre

2.3.2 ¿Te interesa ver la TV?

Con el fin de conocer si para los alumnos de 4º de Educación Primaria la televisión era un medio apetecible, valorado y en qué grado de preferencia, se les realizó la pregunta *¿te gusta ver la televisión?* De esta forma, según se observa en la figura 40, más de la mitad del alumno encuestado (54.7%) afirma que “sí” le gusta ver la televisión, seguido de un 24.5% que señala un gusto “regular” por el medio y un 18.7% que testifica gustarle “mucho” ver la televisión. Asimismo, matizar que también existen algunos, muy pocos, 2.2% de los encuestados que no les gusta ver la televisión.

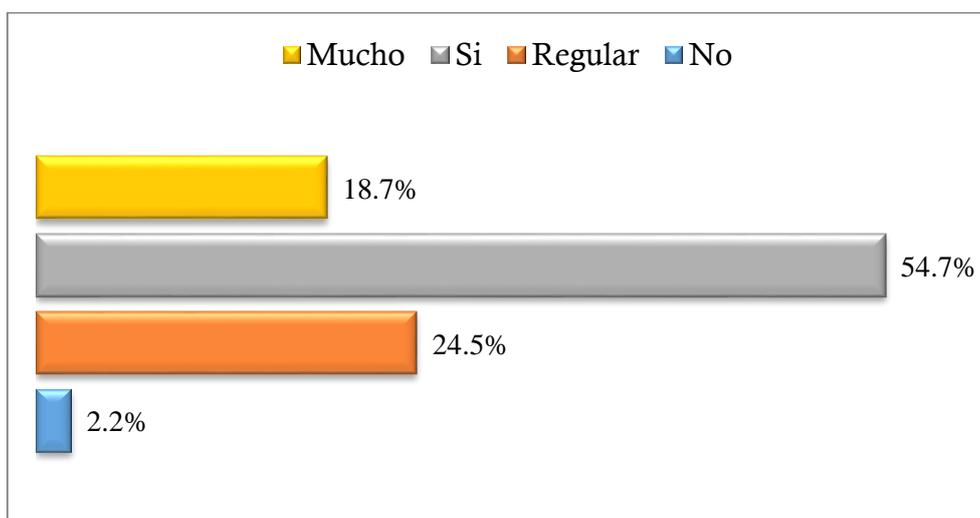


Figura 40. ¿Te interesa ver la televisión?

2.3.4 ¿Por qué te interesa ver la TV?

La información aportada por el alumnado encuestado a la pregunta “¿Por qué te gusta ver la TV?”, se encuentra plasmada en la figura 41. A través del mismo se observa que el 61.7% afirma que “es entretenida y me hace reír” y el 11.2% responde con la opción “me enseña”. El 27.1% restante de los encuestados se aglutina en la respuesta “otros motivos”, donde podemos señalar algunas como “me relaja”, “me da miedo”, etc.

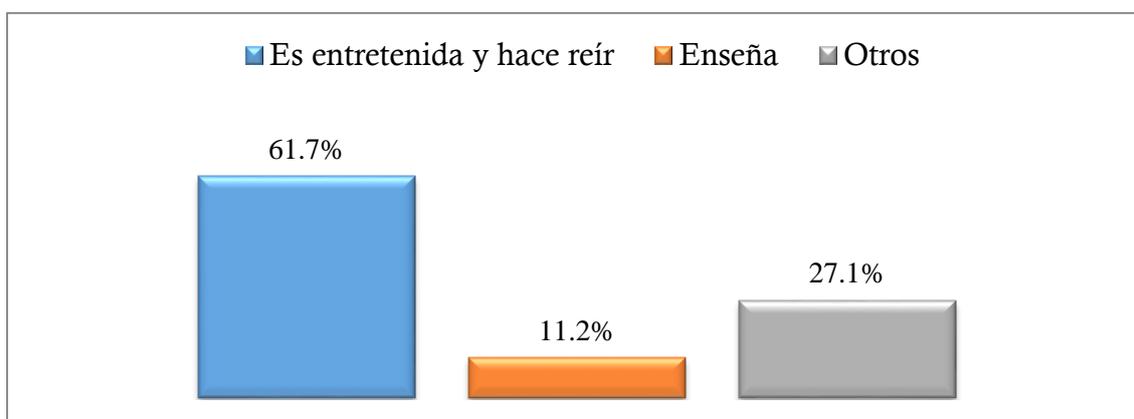


Figura 41. ¿Por qué te interesa ver la televisión?

2.3.5. ¿Cuándo sueles ver la TV?

Con relación al momento del día en que los niños realizaban su acceso a la televisión planteamos la pregunta ¿Cuándo sueles ver la televisión?. Las respuestas fueron amplias y diversas, aunque para el tratamiento de los datos las agrupamos en tres momentos específicos del día: durante las comidas, en las que se incluyen desayuno, comida, merienda y cena; por las tardes, cuando el alumno llega del colegio o después de comer; por la noche, tras la cena; y siempre, categoría donde se incluyen aquellos niños que afirman ver la televisión en todo momento del día y que, por tanto, aglutina a las tres momentos anteriores. De esta forma y según los datos que se observan en la figura 42, el 20.1% de los alumnos encuestados prefieren ver la televisión durante las comidas, esto es, durante el desayuno, la comida del medio día y/o la cena. Asimismo, un 34.2% advierte ver la televisión por las tardes, cuando llega del colegio; un 28.3% lo hace por la noche, tras acabar la cena y antes de irse a dormir. Por último, destacar un grupo de alumnos, el

17.5% que comenta ver la televisión en todo momento, esto es durante las comidas, por la tarde y antes de ir a dormir.

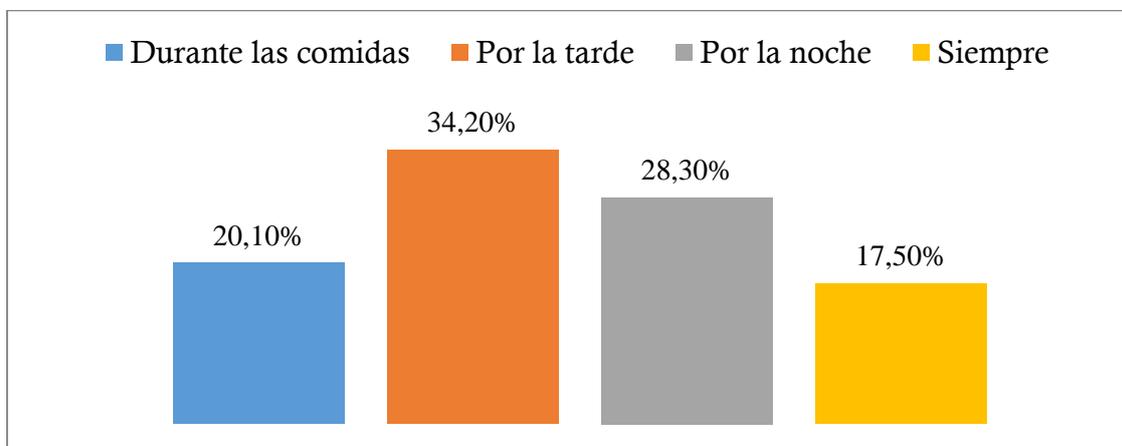


Figura 42. ¿Cuándo sueles ver la tv?

2.3.6 ¿Cuánto tiempo ves la TV entre semana? ¿Y los fines de semana?

En relación a la cantidad de horas que el alumnado encuestado pasa frente al medio, a través de la figura 43 se puede apreciar la existencia de diferencias entre el consumo que realizan los días de semana y el que llevan a cabo los días de fin de semana. Según los datos, cerca del 25% de los alumnos participantes en la investigación afirma no ver la televisión durante los días de semana o verla menos de una hora al día, reduciéndose esta cifra al 16.5% durante los días de fin de semana. Asimismo el 25.9% de los participantes que han formado parte del estudio explican que ven la televisión una hora al día entre semana y el 25.1% una hora al día durante los fines de semana. De igual manera, en la figura 43 podemos observar que el 28.9% de los niños asegura ver la televisión dos horas al día entre semana, así como el 25.8% dos horas al día durante los fines de semana. Por último destacar que el 12% de los niños encuestados confirma ver más de tres horas la televisión cada día durante la semana, así como el 22.5% expresa ver la televisión más de tres horas al día durante los fines de semana.

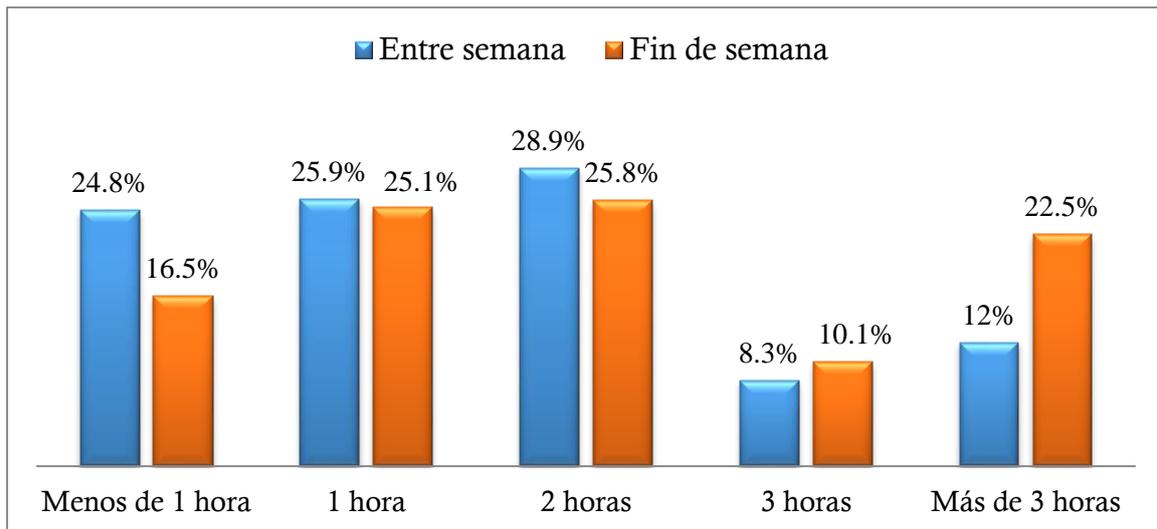


Figura 43. ¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión?

2.3.7 Visionado medio de televisión del alumnado encuestado por horas

Según se observa en la tabla 18, existen diferencias entre el tiempo medio que el alumnado dedica al medio televisivo durante los días de semana y el tiempo medio que dedica durante los fines de semana. Entre semana el tiempo aproximado diario es de una hora y media, mientras que durante el fin de semana se aprecia un incremento en la dedicación que los niños pasa frente al medio, alcanzando aproximadamente una media de dos horas diarias durante los sábados y domingos.

Tabla 18

Media de horas de visionado televisivo al día

	Mínimo	Máximo	Media
Entre semana	0	4	1.57
Fines de semana	0	4	1.97

2.3.8 ¿Cuál es tu programa de televisión favoritos?

A la pregunta “¿Cuál es tu programa de televisión favorito?” respondieron con variedad de respuestas, las cuales fueron agrupadas en diferentes categorías, como pueden observarse en la figura 44. Así, tal como demuestran los datos, casi una tercera parte del alumnado encuestado (28.7%) confirmó su gran interés hacia

aquellos programas destinados a la audiencia infantil (en especial los dibujos animados y las películas infantiles), donde se distinguen algunos títulos como *Phineas y Ferb*, *Pokemon*, *Código Lyoko*, *Hora de aventuras* o *Doraemon*, entre otros. Seguido de un 25.7% que demuestran sus preferencias hacia los programas destinados a adolescentes (series juveniles), tales como *Buena suerte*, *Charlie!*, *iCarly*, *Violetta* o *Jessie*.

Como vemos en la figura 44, sobre las preferencias de programas TV, los niños también se encuentran atraídos en un gran porcentaje por aquella programación destinada a adultos (series, telenovelas y películas para adultos), donde un 21.3% del alumnado encuestado está interesado en programas como *Aída*, *¡Aquí no hay quién viva!*, *La que se avecina* o *Big Bang Theory*, así como hacia los dibujos animados para adultos (6,3%), nos referimos a *Los Simpsons*, *South Park* o *Padre de familia*.

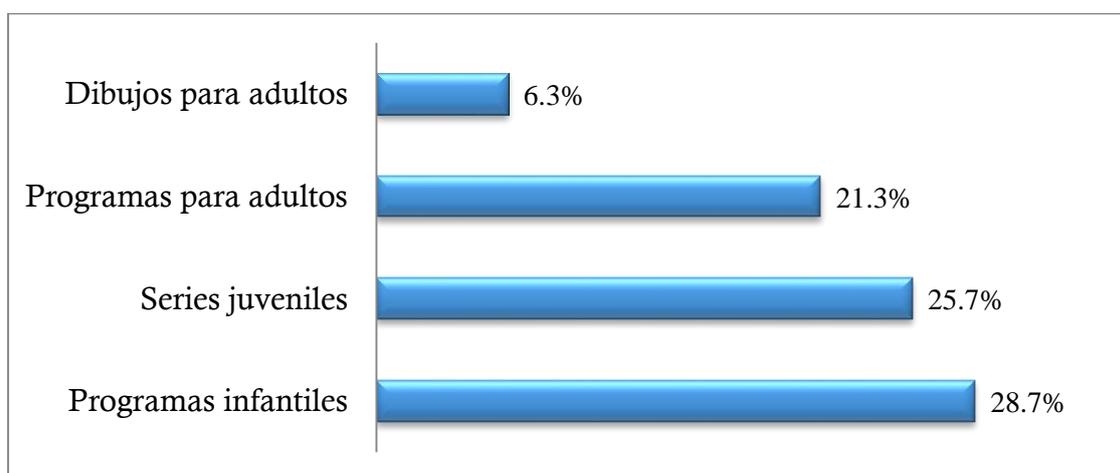


Figura 44. Preferencias programas TV

2.3.9 ¿Por qué te interesan esos programas?

En relación a la pregunta realizada para argumentar el interés y motivación que les lleva a la elección de esos programas preferidos, el 73.1% señala que mientras los ve “se entretiene y le hacen reír”, asimismo el 11.7% defiende que los programas que ve en televisión le gustan porque le “enseñan” diferentes cosas. De igual manera, un 9.5% de alumnos explica ver esos programas de televisión porque

se siente “identificado con los personajes” que aparecen en ellos. Por último, un 5.3% elige ver unos determinados programas de televisión porque “son de aventuras”.

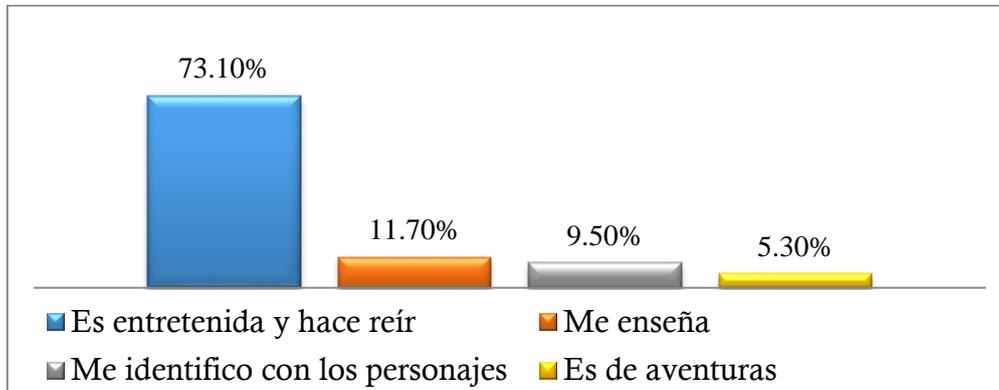


Figura 45. ¿Por qué te interesan esos programas?

2.3.10 ¿Cuál es tu canal de televisión preferido?

Los resultados de las encuestas confirman que el 32.7% de los alumnos señala *Disney Channel* como su canal preferido, seguido de *Boing* con un 28.8%, *FDF* con un 11.7% y *Neox* con un 7.0%. Como se observa, los canales señalados son de la TDT y se ofertan en abierto, destacando algunos como dirigidos a la audiencia infantil y juvenil (*Boing* y *Disney Channel*) y otros a un público adulto (*FDF* y *Neox*), en función del tipo de programación que cada uno de ellos ofrece.

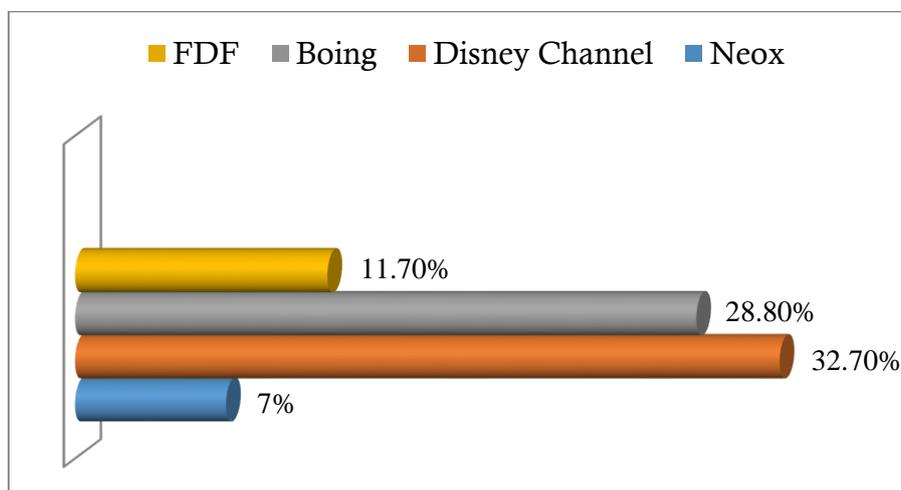


Figura 46. ¿Cuál es el tu canal de televisión preferido?

2.3.11 Tipo de canal de televisión

De igual manera, de los canales seleccionados como favoritos por los niños, se observa que un 31.8% de los participantes afirma sentir preferencia por canales con programación de adultos, mientras que el 68.2% explica ver canales de tipo infantil.

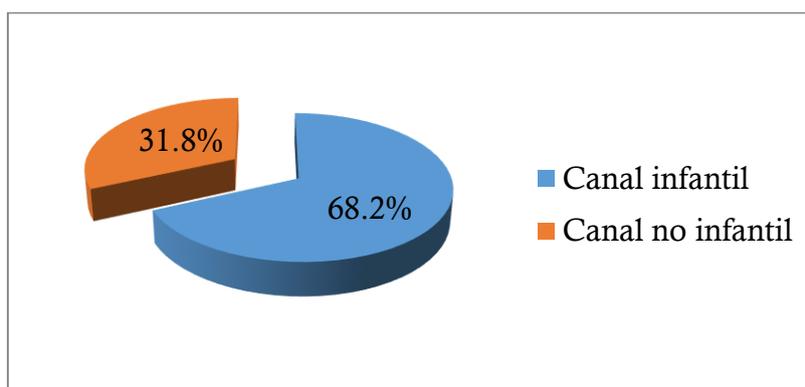


Figura 47. Tipo de canal de TV visto por el alumno

Asimismo, según la figura 48, el 98.4% del alumnado encuestado se decanta por canales de televisión españoles, frente a un 1.6% que los prefiere extranjeros.

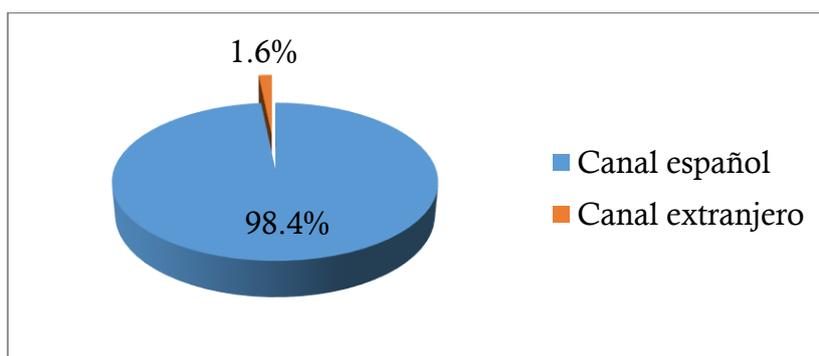


Figura 48. Tipo de canal de TV visto por el alumno

2.3.12 ¿Por qué ves ese canal de TV?

Según los datos, el 43.2% de los encuestados afirma elegir un canal de televisión concreto porque le parece “divertida su programación”. Así, un 42.4% explica que se siente interesado por el “tipo de programación del mismo”. De igual forma, un 9.5% elige un canal de televisión concreto “sin dar razón alguna” y un 2.3% lo hace explicando que la programación del mismo le ayuda a “estar informado sobre lo que ocurre a su alrededor y conocer nuevas cosas”.



Figura 49. ¿Por qué ves el canal de TV?

2.4 Entorno familiar

2.4.1 ¿Ves la TV sólo o acompañado?

Según los datos y tal como se puede apreciar en la siguiente figura 50, el 26.5% del alumnado encuestado afirma que suele ver la televisión sólo, frente al 73.5% que confirma lo hace acompañado.

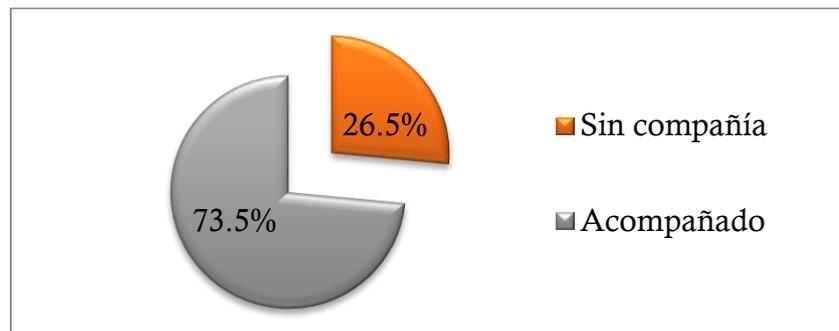


Figura 50. ¿Cómo ves la televisión?

2.4.2 ¿Quién te acompaña cuando la ves acompañado?

En relación a la cuestión formulada sobre ¿con quién ves la televisión cuando estás acompañado?, a la vista de los resultados mostrados en la figura 51, el 67.3% lo hace en compañía de un adulto, mientras que el 22.2% se sienta frente al medio televisivo en compañía de un menor.

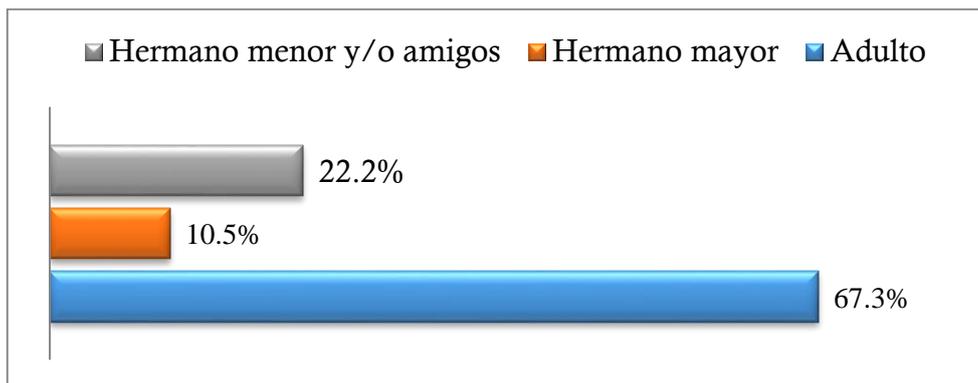


Figura 51. ¿Quién te acompaña cuando ves la televisión?

2.4.3 ¿Tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?

Los datos mostrados en la figura 52 destacan que el 15.3% de los padres deja ver la televisión a sus hijos todo el tiempo que quieran, mientras que el 60.4% únicamente lo hace a veces y el 24.3% limita el tiempo de ver la televisión a sus hijos.

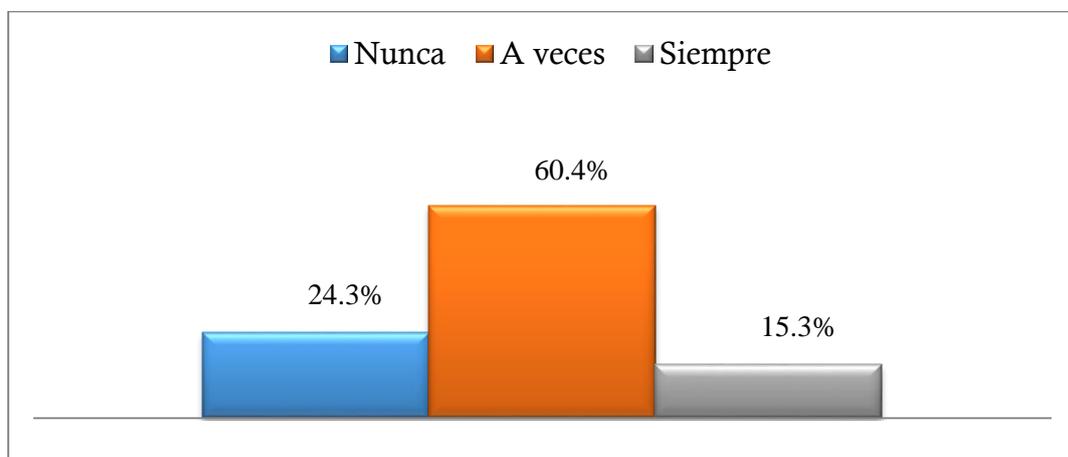


Figura 52. ¿Tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?

2.4.4 ¿Tus padres te fijan un horario para ver la televisión?

En relación a dicha pregunta del cuestionario, los datos aportan información relevante sobre la misma, mostrando una amplia mayoría de padres, el 74.3%, que no determinan un horario a sus hijos para ver la televisión, mientras que el 25.7% si lo hace.

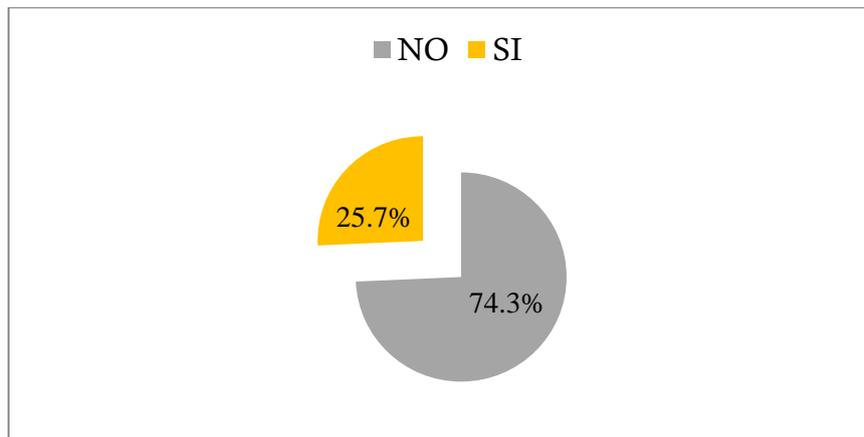


Figura 53. Los alumnos tienen un horario para ver la televisión en casa

2.4.5 ¿Cuál es el programa de televisión que prefiere ver tu padre?

Además de las preferencias televisivas manifestadas por los alumnos participantes se quiso conocer cuál era la tendencia que sobre el consumo televisivo se desarrollaba en el hogar, especificando también la diferencia entre el padre y la madre. En este sentido, en relación a la información ofrecida por los hijos sobre el tipo de programa televisivo que prefieren ver sus padres se observa, en la figura 54, el interés de los padres por aquellos programas de *Noticias*, *Tiempo atmosférico* (37.1%) y de *deportes* (37.1%), seguidos de las teleseries y películas destinadas a adultos (16.6%), tales como *El mentalista*, *La que se avecina*, *Castle*, *Águila roja* o *Aída*.

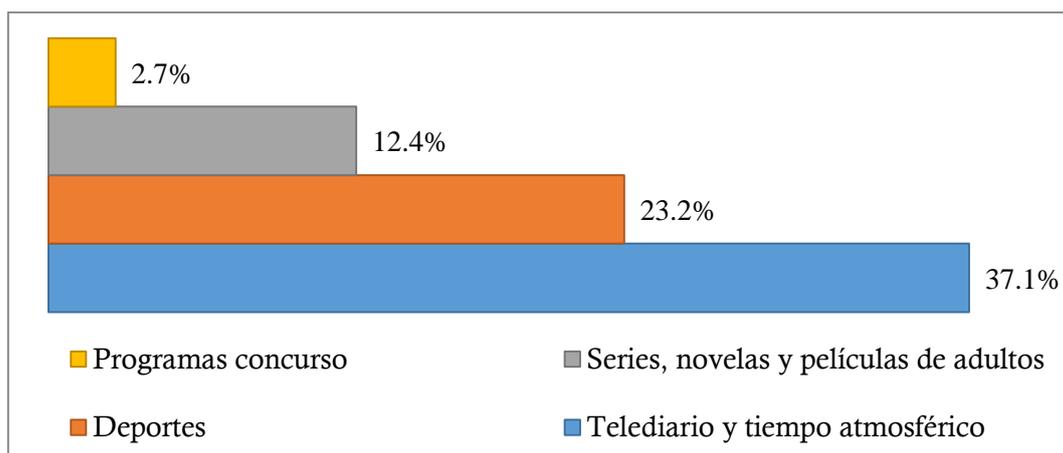


Figura 54. Programas de televisión (padres)

2.4.6 ¿Por qué tu padre prefiere ese programa de televisión?

A la hora de buscar razones que motivaran a los padres a ver un determinado programa de televisión, se les preguntó a los alumnos dieran argumentos sobre ello, a lo que el 39.7% de los alumnos encuestados explica que su padre ve los programas detallados anteriormente porque le resultan “entretenidos y le hacen reír”. Asimismo, el 34.6% lo hace porque los programas televisivos le parecen “interesantes al enseñarle diferentes cosas” y el 8.9% los ve porque “les gustan los personajes y su comportamiento”. El resto de alumnos (16.8%) expone que su padre no ve la televisión o desconoce el tipo de programas que éste ve.

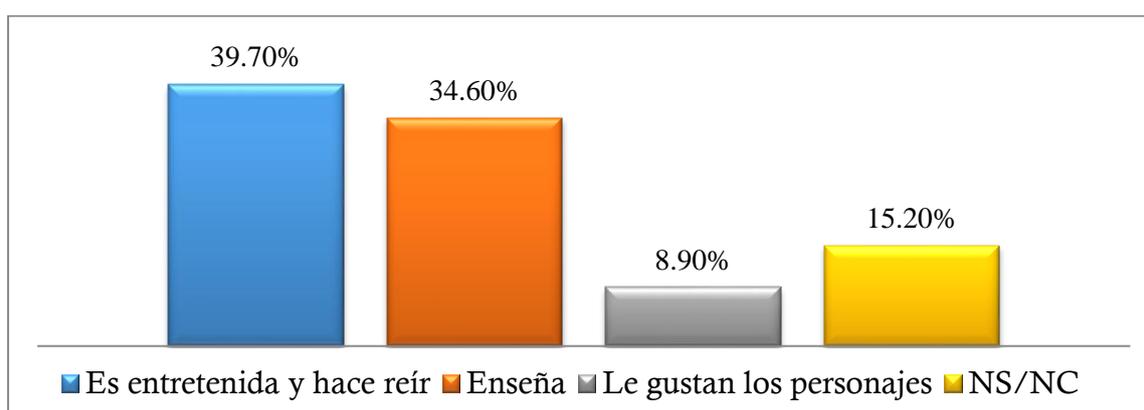


Figura 55. ¿Por qué tu padre prefiere ese programa de televisión?

2.4.7 ¿Cuál es el programa de televisión que prefiere ver tu madre?

Según los datos, las madres del alumnado encuestado se encuentran más atraídas por las Series, novelas y películas para adultos (34,1%), donde se decantan por programas como *Castle*, *CSI*, *Puente viejo*, *Anatomía de Grey* o *El secreto de Puente Viejo*. Asimismo, espacios televisivos, como son el *Telediario* y el *Tiempo atmosférico* también resultan de interés para las madres, situándose en segundo puesto de su elección (23,3%), y por último, otro tipo de programas para adultos (22,9%) tales como *Sálvame deluxe*, *Hay una cosa que te quiero decir*, *El hormiguero*, etc.

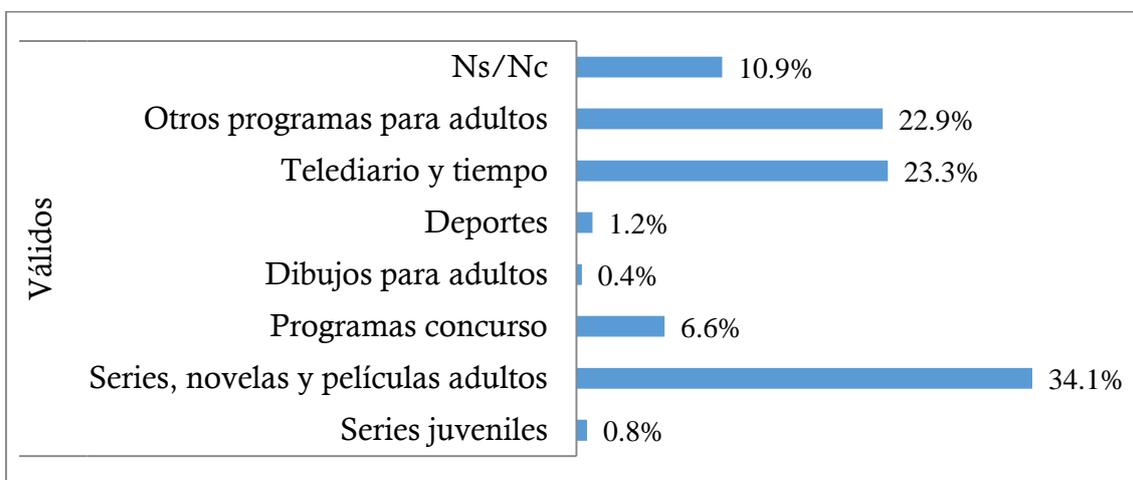


Figura 56. Programas de televisión (madres)

2.4.8 ¿Por qué tu madre prefiere ese programa de televisión?

El 28.7% de los alumnos encuestados explica que su madre ve los programas detallados anteriormente porque le resultan “entretenidos y le hacen reír”. Asimismo, el 27.5% lo hace porque los programas televisivos le parecen “interesantes al enseñarle diferentes cosas”, el 7% los ve porque “les gustan los personajes y su comportamiento” y el 4.3% afirma que su madre ve esos programas porque “son de mujeres y "marujas"”. El resto de alumnos (32.8%) expone que su madre no ve la televisión o desconoce el tipo de programas que ésta ve.

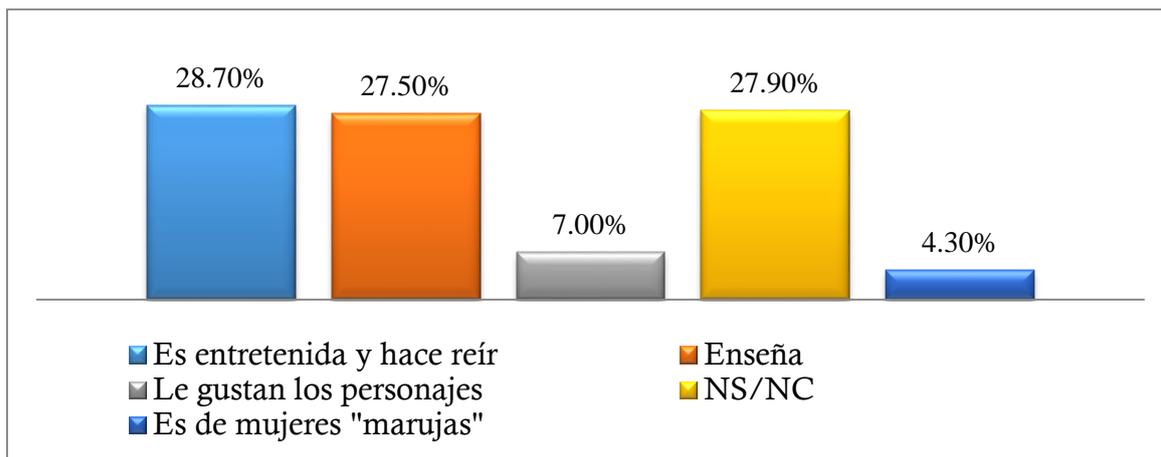


Figura 57. ¿Por qué tu madre prefiere ese programa de televisión?

2.4.9 ¿Cuál es el canal de televisión que más se ve en tu casa?

En relación al canal de televisión más visto en el hogar, los datos nos dan a conocer, según la figura 58, que los canales con mayor número de audiencia en los hogares son Boing (16.8%), Disney Channel (15.1%), FDF (11.3%), Antena 3 (10.5%) y Neox (8.0%), así como TVE1 (7.6%) y Telecinco (6.7%), aunque en menor medida. Como se observa, todos ellos son canales de la TDT que se ofertan en abierto a todos los ciudadanos.

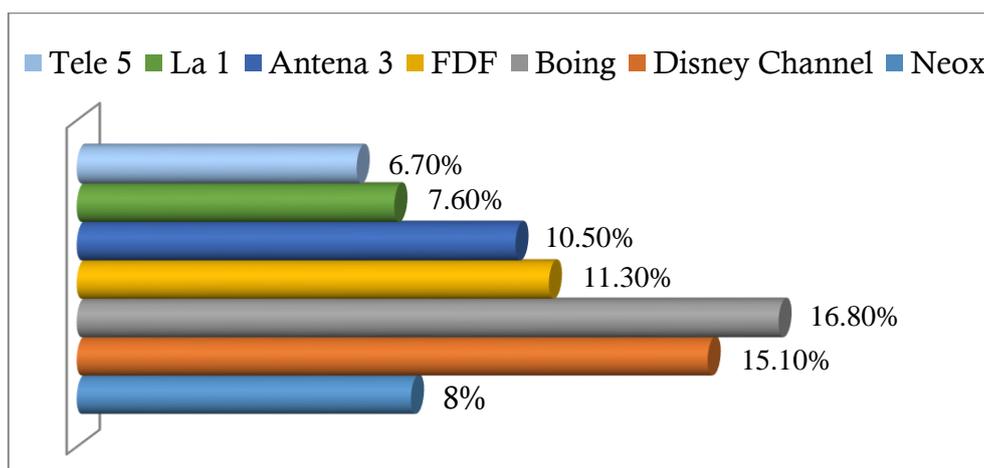


Figura 58. Canal de televisión en el hogar

2.4.10 Tipo de canal de televisión

Entre los canales más vistos en el hogar, se observa que el 95% del alumnado participante en la investigación afirma ver canales únicamente españoles en el hogar, mientras que casi el 5% explica ver canales extranjeros en el hogar.

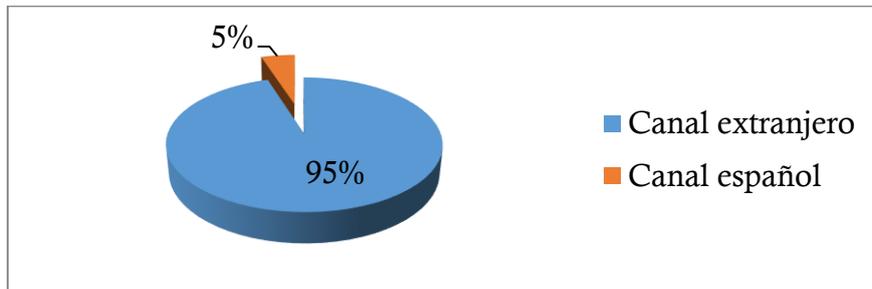


Figura 59. Tipo de canal de TV visto en el hogar

2.5 Televisión y escuela

2.5.1 ¿Tu profesor ha utilizado la TV en clase alguna vez?

Según los datos, el 30.8% afirma que sus profesores han utilizado en clase, en algún momento, la televisión, frente al 69.2% que niega la utilización del medio por su profesor en el aula, o en otras actividades del centro escolar.

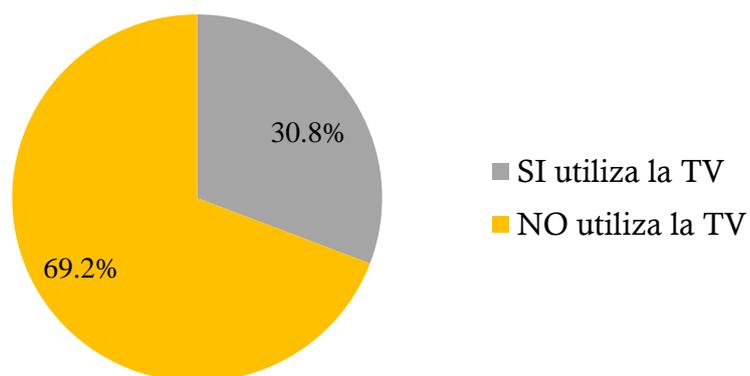


Figura 60. El profesor utiliza la televisión en clase

2.5.2. Si tu profesor ha utilizado la TV, ¿Habéis comentado en clase los contenidos de algún programa?

De los que afirman que su profesor ha utilizado la televisión en el aula en algún momento, el 47% explica que tras el visionado del medio no se ha recibido información alguna de lo visto, ni se ha comentado nada al respecto. El 37%, por el contrario, corroboran haber comentado en clase los contenidos vistos en televisión, así como un 7% explica que en alguna ocasión han trabajado y comentado los contenidos de la televisión y un 9% no sabe y no contesta a la pregunta.

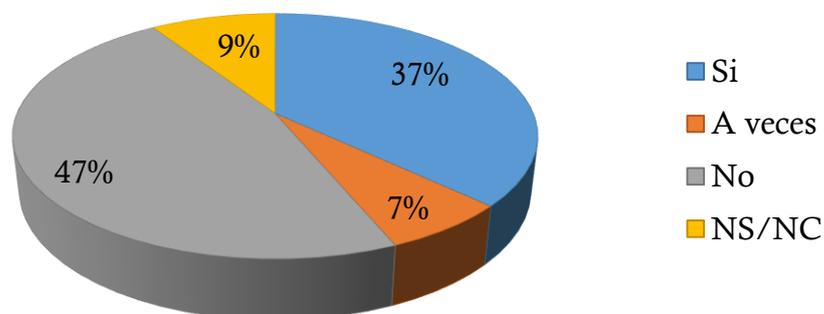


Figura 61. ¿Habéis comentado en clase los contenidos de algún programa?

3. ANÁLISIS INFERENCIAL DE DATOS

Una vez analizados los resultados, desde la estadística descriptiva de los datos obtenidos a través del cuestionario, en el presente apartado se exponen los análisis realizados sobre los mismos según la estadística inferencial con la finalidad de establecer una estimación y contraste entre las diferentes variables. A través de ambos análisis, como se detallará en el siguiente capítulo, trataremos de dar respuesta a los objetivos planteados en nuestra investigación y a la elaboración de conclusiones generales y específicas que den una visión del tema investigado y de sus implicaciones educativas.

Para la realización y contraste de las variables hemos utilizado diferentes técnicas estadísticas en función de sus características que pasaremos a describir detalladamente a continuación. Entre ellas hemos realizado las siguientes pruebas: correlación bivariada de Pearson, análisis de la varianza (ANOVA), prueba t y prueba chi-cuadrado de Pearson. Asimismo hemos creído conveniente incluir en algunos de los análisis diferentes tablas de contingencia que nos permiten observar de manera más detallada los resultados de las variables examinadas.

Con el fin de una mayor claridad, hemos representado los siguientes resultados en función de las relaciones entre las variables más representativas de nuestro estudio:

- Televisión y familia
- Televisión y género
- Televisión y nacionalidad
- Televisión y escuela
- Equipamiento y acceso al televisivo

3.1 Televisión y familia

3.1.1. Nivel socioeconómico y cultural de los padres

En referencia al análisis de las variables “estudios” y “ocupación laboral” de los padres con el “consumo de horas de televisión que los hijos hacen del medio televisivo”, se llevó a cabo una *correlación bivariada de Pearson*, prueba que muestra la no existencia de una relación estadísticamente significativa entre el nivel socioeconómico que ocupa el puesto de trabajo de la madre y las horas de televisión que el alumno ve durante los días de semana ($r = -.021$; $p > .05$), así como tampoco se aprecia una relación estadística de carácter significativo entre el trabajo de la madre y las horas de televisión que el alumno ve durante los fines de semana ($r = .029$; $p > .05$).

En relación a la combinación de las variables nivel socio-económico que ocupa el puesto de trabajo del padre y las horas de televisión que el alumno ve durante los días de semana se observa que la relación estadística no es significativa, al igual que ocurre tras relacionar las variables trabajo del padre y las horas de televisión que el alumno ve durante los días de fin de semana ($r=-.068$; $p>.05$).

Tabla 19

Correlación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y fin de semana y el trabajo del padre y la madre

		Días entre semana	Días de fin de semana
Trabajo del Padre	Correlación de Pearson	.063	-.068
	Sig. (bilateral)	.310	.279
	N	259	258
Trabajo de la Madre	Correlación de Pearson	-.021	.029
	Sig. (bilateral)	.737	.638
	N	262	263

Como se puede observar, por tanto, entre las variables nivel socio-económico de las familias, según el tipo de trabajo del padre y la madre, y las horas de visionado televisivo que los niños pasan frente al medio no se establece una relación de carácter significativo. Es por ello que podemos decir que el consumo televisivo de los hijos, tanto durante los días de semana como durante los días de fin de semana, no se encuentra influenciado por la economía del hogar. Aspectos que se observan de manera más detallada en las Tablas 20, 21, 22 y 23.

Tabla 20

Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y el trabajo del padre.

		Horas consumo tv días de semana					Total
		0	1	2	3	+3	
Trabajo padre	No trabaja	6	1	5	0	2	14
	Menor nivel económico	16	11	16	9	3	55
	Nivel económico medio	22	25	21	6	12	86
	Mayor nivel económico	20	32	31	6	15	104
Total		64	69	73	21	32	259

Tabla 21

Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de semana y el trabajo de la madre.

		Horas consumo tv días de fin de semana					Total
		0	1	2	3	+3	
Trabajo padre	No trabaja	2	4	2	3	4	15
	Menor nivel económico	5	16	17	2	14	54
	Nivel económico medio	20	19	16	12	19	86
	Mayor nivel económico	16	27	33	8	19	103
Total		43	66	68	25	56	258

Tabla 22

Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de fin de semana y el trabajo del padre.

		Horas consumo tv días entre semana					Total
		0	1	2	3	4	
Trabajo Madre	No trabaja	17	21	30	8	10	86
	Menor nivel económico	18	10	14	6	6	54
	Nivel económico medio	19	21	15	6	3	64
	Mayor nivel económico	12	17	15	2	12	58
Total		66	69	74	22	31	262

Tabla 23

Relación entre el consumo de horas de televisión de los hijos durante los días de fin de semana y el trabajo de la madre.

		Horas consumo tv días fin de semana					Total
		0	1	2	3	4	
Trabajo Madre	No trabaja	16	15	30	9	17	87
	Menor nivel económico	8	16	9	7	13	53
	Nivel económico medio	12	21	14	6	11	64
	Mayor nivel económico	7	15	15	4	18	59
Total		43	67	68	26	59	263

Por el contrario, en referencia a la variable estudios de los padres y madres y consumo de horas de televisión que los hijos hacen del medio, se confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa y negativa entre el nivel de estudios de las madres y las horas que sus hijos pasan frente a la televisión los días de semana ($r=-.194$; $p<.01$), así como los días de fin de semana ($r=-.179$; $p<.01$).

De la misma forma, también se observa una relación estadísticamente significativa y negativa entre el nivel de estudios de los padres y las horas que sus hijos pasan frente al medio los días de semana ($r=-.167$; $p<.01$).

Tabla 24

Relación entre variables estudios de los padres y madres y consumo de horas de televisión que los hijos hacen durante los días de semana y de fin de semana.

		Días de semana	Días de fin de semana
Nivel estudios padre	Correlación de Pearson	-.167**	-.099
	Sig. (bilateral)	.007	.116
	N	257	255
Nivel de estudios madre	Correlación de Pearson	-.194**	-.179**
	Sig. (bilateral)	.002	.004
	N	258	259

Nota: ** $p < .01$

Se observa por tanto que, en relación al nivel cultural de la madre y el padre con las horas de televisión que sus hijos ven tanto en días de semana como durante los fines de semana, existe una correlación en sentido inverso, esto es, a más estudios de las madres menor es el tiempo que el niño pasa frente al medio televisivo, al igual que ocurre en relación al nivel cultural de los padres, donde a más estudios de éstos, menor es el tiempo de visionado del medio de los hijos. Así, por el contrario, a padres y madres sin estudios o con estudios primarios únicamente, mayor es el tiempo que sus hijos dedican al visionado televisivo durante los días de semana, aspecto que igualmente se observa durante los días de fin de semana en relación a los estudios de las madres.

Para conocer la posible relación entre la limitación del tiempo que hacen los padres a los hijos a la hora de ver la televisión en función de su nivel cultural, estudios, nuevamente llevamos a cabo una *correlación bivariada de Pearson* y observamos que existe una relación estadísticamente significativa y negativa entre el nivel de estudios del padre y la limitación de tiempo que éstos establecen en el visionado televisivo de sus hijos ($r=-.221$; $p<.01$), así como una relación estadísticamente significativa y también negativa entre el nivel de estudios de la

madre y la limitación de tiempo que éstas establecen en el visionado televisivo de sus hijos ($r=-.254$; $p<.01$).

Tabla 25

Relación entre variables estudios de los padres y madres y limitación del tiempo de visionado televisivo a los hijos.

		Estudios del padre	Estudios de la madre
Limitación del tiempo de visionado televisivo a los hijos	Correlación de Pearson	-.221**	-.249**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	274	272

Nota: ** $p < .01$

Dichos resultados se traducen en una mayor limitación del tiempo frente a la televisión de los hijos en aquellos hogares donde los padres y las madres tienen un mayor nivel cultural, relacionado con un mayor nivel de estudios. Por el contrario, los hijos de padres y madres con un menor nivel educativo y/o cultural, presentan una mayor libertad en el tiempo que dedican al visionado del medio. Observamos de esta forma en las siguientes figuras, cómo a la pregunta *¿tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?* existe una mayor intransigencia, señalando una mayor puntuación en nunca aquellos niños procedentes de hogares donde los progenitores presentan mayor nivel de estudios.

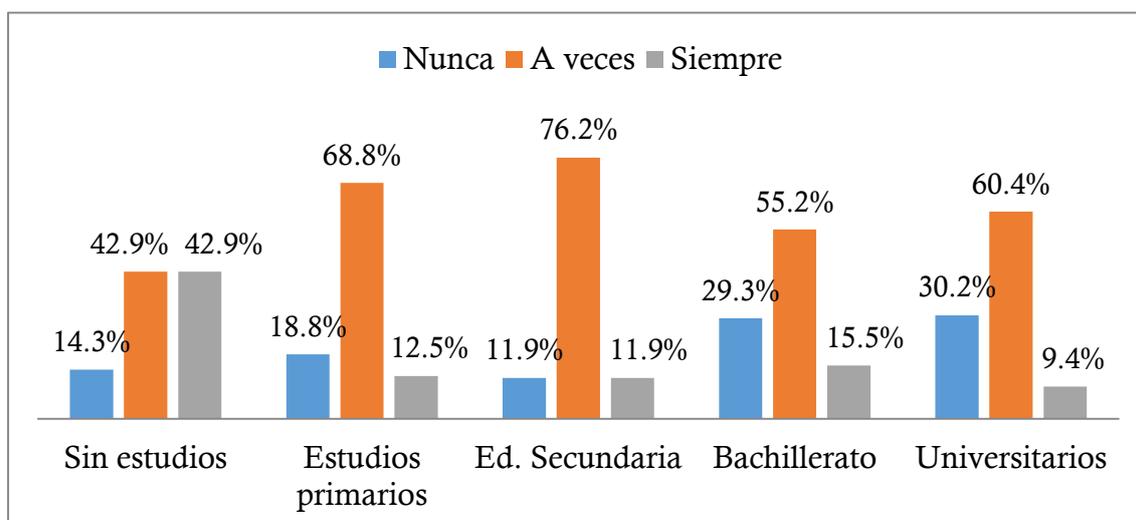


Figura 62. Permisibilidad ante el medio televisivo de los padres a los hijos en función del nivel de estudios de los padres.

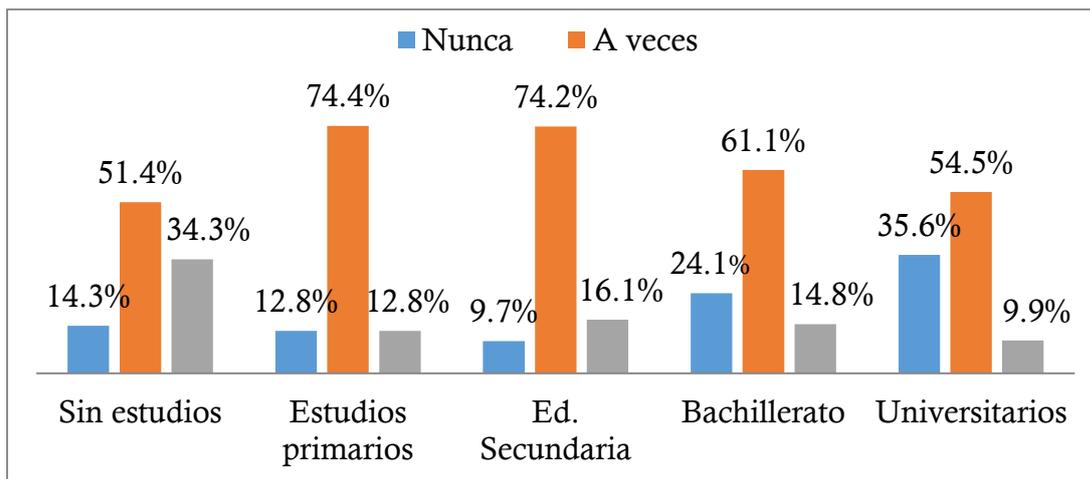


Figura 63. Permisibilidad ante el medio televisivo de los padres a los hijos en función del nivel de estudios de las madres.

De igual manera, para conocer la relación entre las variables estudios de los padres y el establecimiento de un horario para el visionado del medio televisivo, se realizó una prueba t ($t_{(255)} = .095$, $p < .05$), a través de la cual no se observan diferencias estadísticamente significativas, por el contrario, tal como muestra la figura 64, existe una tendencia a que los padres, sea cual sea su nivel de estudios, no impongan un horario para ver la televisión a los hijos.

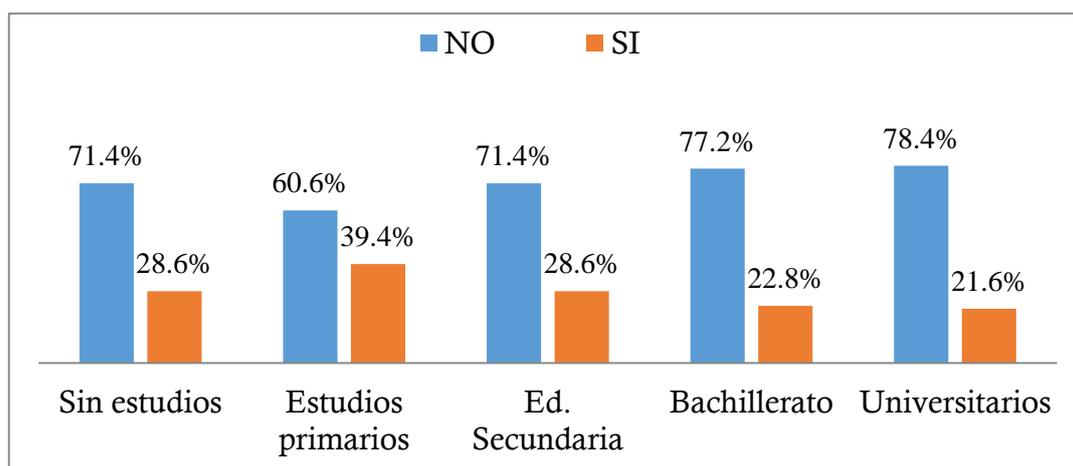


Figura 64. ¿Tus padres te imponen un horario para ver la televisión? En función del nivel de estudios de los padres.

Asimismo se observa que, aunque no puede definirse una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estudios de la madre y la imposición

de un horario a sus hijos para ver la televisión ($t_{(259)}=.053$, $p<.05$), tal como también queda reflejado en la figura 65.

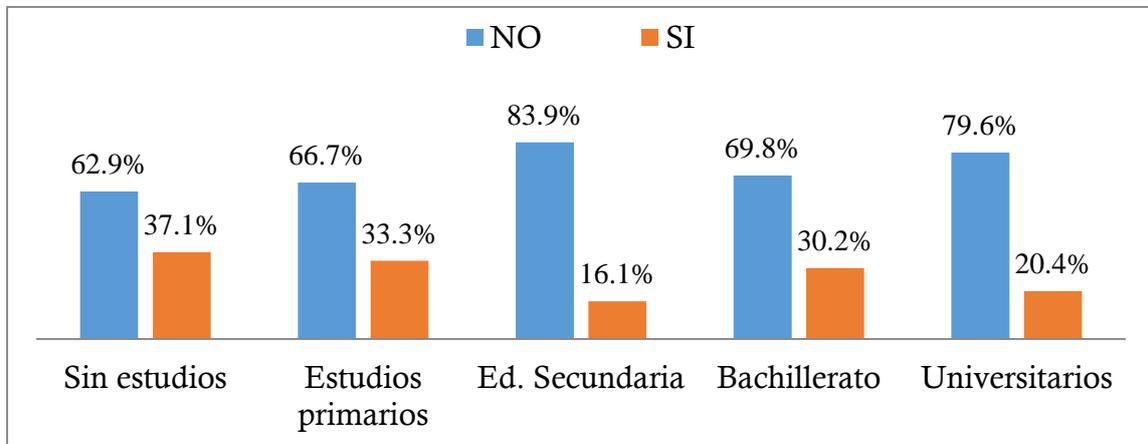


Figura 65. ¿Tus padres te imponen un horario para ver la televisión? En función del nivel de estudios de las madres.

Según los datos, por tanto, se observa una correlación inversa entre algunas variables. Dicha correlación demuestra que a mayores estudios de los padres y madres, menor es el tiempo permitido de visionado televisivo de los alumnos. Por el contrario, se observa que un menor nivel cultural en los padres y madres denota en los hijos una mayor permisibilidad ante el medio. Asimismo, los análisis demuestran que un nivel cultural más alto en los padres y madres no lleva consigo la imposición de un horario establecido para el visionado de la televisión a los hijos, así como tampoco para aquellos padres y madres con un menor nivel cultural. Observamos, en definitiva, que los padres con mayor nivel cultural prefieren únicamente limitar el tiempo de exposición al medio en vez de establecer un horario para el visionado del mismo.

A la hora de conocer si el nivel de estudios de los padres estaba relacionada con el tipo de canal que su hijo veían (infantil o de adultos), los resultados de la prueba t demuestran la no existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($t_{(236)}=.158$, $p<.05$), al igual que no existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de estudios de las madres con el tipo de canal televisivo que sus hijos ven ($t_{(239)}=.057$, $p<.05$). En este sentido se confirma

cómo los niños de cuarto de Educación Primaria eligen el canal de televisión independientemente del nivel cultural y económico del entorno en el que se desarrollan.

3.1.2 Modelo familiar

Para conocer la relación entre el contexto familiar donde se desarrolla el niño y la cantidad de horas al día que el alumno pasa frente al medio televisivo durante los días de semana hemos realizado un análisis de la varianza (*ANOVA*) donde se ven reflejadas diferencias estadísticamente significativas entre las horas al día que los niños pasan frente al medio televisivo, en función del ambiente familiar donde se desarrollan ($F_{(2,262)}=5,445; p<.05; \eta^2=.040$). Así, las pruebas *post hoc* nos muestran diferencias significativas entre el consumo televisivo de los niños que se desarrollan en un entorno familiar tradicional, frente a los que se desarrollan en una familia monoparental o en familias con otros miembros.

Tabla 26

Relación entre las variables contexto familiar y nº de horas durante los días de semana

Modelos familiares		Diferencia de medias	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
					Límite inferior	Límite superior	
DHS de Tukey	Monoparental	Tradicional	.65*	.267	.043	.02	1.27
		Otros	.05	.334	.988	-.74	.84
	Tradicional	Monoparental	-.65*	.267	.043	-1.27	-.02
		Otros	-.60*	.236	.033	-1.15	-.04
	Otros	Monoparental	-.05	.334	.988	-.84	.74
		Tradicional	.60*	.236	.033	.04	1.15

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = 1.587

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

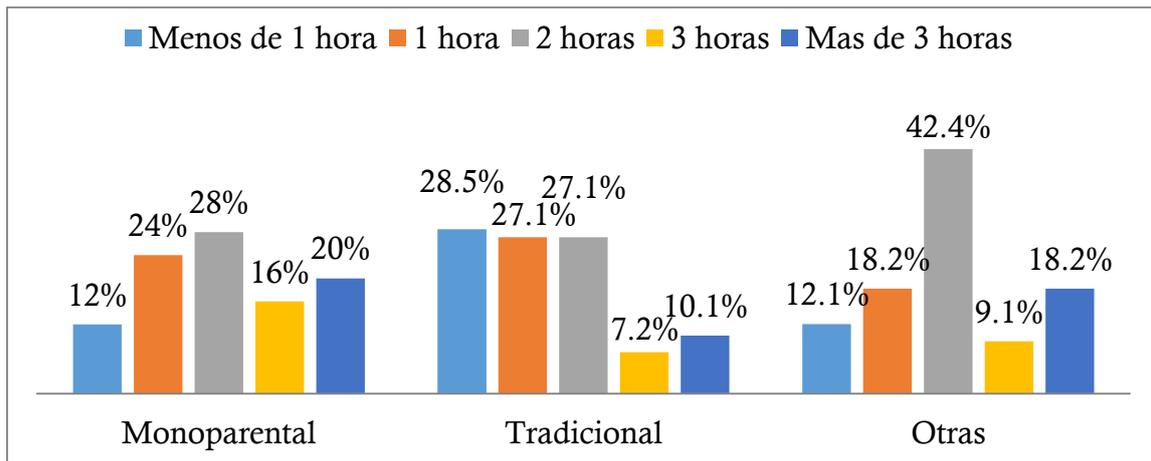


Figura 66. Relación de variables tiempo que el niño pasa frente al medio televisivo durante los días de semana en función de su contexto familiar.

Como se aprecia en la figura 66, dichas diferencias muestran un mayor consumo televisivo entre semana del alumnado que forma parte de una familia monoparental y/o con otros miembros (tíos, abuelos, amigos, etc.). Observándose un consumo medio en los niños que forman parte de estas familia, tal como se aprecia en la Tabla 27, de aproximadamente entre dos y tres horas los días de semana, así como un consumo medio inferior en el alumnado perteneciente a una familia tradicional, formada por padre, madre y en ocasiones hermanos, con una media aproximada de una hora y media al día durante los días de semana.

Tabla 27

Tiempo de visionado televisivo del alumnado durante los días de semana

Modelo familiar	Media
Monoparental	2.08
Tradicional	1.43
Otros	2.03
Total	1.57

Del mismo modo, para conocer la relación entre el contexto familiar donde se desarrolla el niño y la cantidad de horas al día que el alumno pasa frente al medio televisivo durante los fines de semana, nuevamente se realizó un análisis de la varianza (*ANOVA*) que indica la no existencia de diferencias estadísticamente

significativas ($F_{(2,264)}=.832$; $p<.05$; $\eta^2=.006$). En este caso, las pruebas post hoc tampoco reflejan diferencias entre los diferentes modelos familiares y el consumo televisivo que hacen los hijos. Sin embargo, como vemos en la Tabla 28 se sigue observando la tendencia a un menor consumo televisivo durante los días de fin de semana en el alumnado perteneciente a una familia tradicional (menos de dos horas al día), aunque en este caso no se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas como efectivamente se aprecian durante los días de semana.

Tabla 28

Tiempo de visionado televisivo del alumnado durante los días de fin de semana.

Modelo familiar	Media
Monoparental	2.12
Tradicional	1.91
Otros	2.22
Total	1.97

3.1.3 Influencia del consumo familiar en los hijos

La influencia de la familia en el consumo televisivo de los hijos es un hecho incuestionable si observamos la literatura existente en torno al tema, es por ello que en el presente estudio se quiso conocer, de primera mano, si el tipo de programación que veían los padres en el hogar influía de alguna manera en el tipo de consumo que realizan los hijos. Para relacionar las variables y poder obtener resultados en función de los datos se realizó una prueba *Chi-cuadrado de Pearson*, la cual dio a conocer la existencia de diferencias entre el tipo de programación que los padres veían en la televisión, en relación a la que veían los hijos $\chi^2_{(64)}=106.90$ ($p<.05$), hecho que demostró la no existencia de una influencia directa entre los padres y los hijos. En contraposición, y tras realizarse la misma prueba al tratarse de dos variables de tipo categórico, los datos dieron a conocer la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la programación seleccionada en televisión por las madres y la seleccionada por los hijos $\chi^2_{(36)}=53.07$ ($p<.05$), aspecto que por el contrario si demuestra la posible influencia de las madres en la selección

de la programación televisiva de los hijos, quizás por el hecho de ser ellas, en la mayoría de los casos, quien más tiempo pasan junto a los pequeños.

Para conocer las preferencias en el consumo televisivo del alumnado participante y la posible influencia que pueda ejercer el consumo de la familia, se ha llevado a cabo una prueba *Chi-cuadrado de Pearson*, observándose a través de la misma diferencias estadísticamente significativa $\chi^2_{(624)}=1313.84$ ($p<.05$), lo que indica la no relación entre el canal de televisión que se ve en el hogar y el canal de televisión preferido por los niños de 4º de Primaria. Asimismo, también se muestran diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de canal (español/extranjero) que se ve en el hogar y el que el niño selecciona para su visionado particular $\chi^2_{(1)}=17.17$ ($p<.05$). Se observa, de esta forma, que los niños se sienten más atraídos, sea cual sea su nacionalidad, por canales españoles, a diferencia de los padres que prefieren seleccionar en el hogar canales de televisión propios de su país de procedencia.

De igual forma, para comparar las razones que motivan a los padres a ver la televisión y la posible coincidencia con la elección de la programación televisiva de sus hijos, se llevó a cabo una *Prueba chi-cuadrado de Pearson* a través de la cual no se observan diferencias estadísticamente significativa $\chi^2_{(16)}=13.98$ ($p<.05$), lo que nos lleva a entender que tanto los hijos como los padres seleccionan los programas de televisión en función de las mismas variables, inclinándose en ambos casos por la opción “*El programa es entretenido y me hace reír*”. En el caso de las madres ocurre exactamente igual, pues la *Prueba chi-cuadrado de Pearson* no muestra diferencias estadísticamente significativa entre los factores que señalan las madres a la hora de seleccionar un programa y aquellos que señalan los hijos $\chi^2_{(20)}=14.41$ ($p<.05$).

Tabla 29

Datos prueba Chi-cuadrado sobre la influencia del consumo familiar en los hijos

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig.
Programas TV padres	106.903	64	.001
Programas TV madres	53.073	56	.586
Canal de tv	1313.847	624	.000
Tipo de canal TV (nacional/extranjero)	17.175	1	.000
Razones padres ver TV	13.989	16	.600
Razones madres ver TV	14.418	20	.809

3.1.4 Influencia según el número de hermanos

Para relacionar el número de hermanos del alumnado encuestado y ver su influencia sobre la cantidad de horas que el niño ve la televisión hemos llevado a cabo una *correlación bivariada Pearson* a través de la cual podemos describir la no existencia de una relación entre las variables. Se observa, por tanto, que durante los días de semana el consumo televisivo es muy similar entre aquellos niños con y sin hermanos ($r=.006$; $p<.05$), sin embargo se observa una tendencia, como se puede apreciar en la Tabla 30 y Tabla 31, a que los niños pertenecientes a familias con varios hijos realicen un mayor consumo televisivo que aquellos con menor número de hermanos.

Tabla 30

Relación entre el número de hermanos y las horas medias de televisión que ven los niños durante los días de semana.

Nº de hermanos	Media	N
Ningún hermano	1.43	30
1 hermano	1.62	157
2 hermanos	1.48	48
3 hermanos	1.60	20
Más de 3 hermanos	1.60	10
Total	1.57	265

De igual forma, se realizó la misma prueba pero esta vez teniendo en cuenta el número de horas que los niños pasaban frente al medio televisivo durante los días

de fin de semana, en este caso, aunque no se puede apreciar una relación estadísticamente significativa, a través de prueba realizada ($r = .064$; $p < .05$), se sigue observando una tendencia a que en los hogares con mayor número de hijos, éstos dediquen más horas al consumo del medio televisivo.

Tabla 31

Relación entre el número de hermanos y las horas medias de televisión que ven los niños durante los días de fin de semana.

Nº de hermanos	Media	N
Ningún hermano	1.69	32
1 hermano	2.03	156
2 hermanos	1.75	48
3 hermanos	2.30	20
Más de 3 hermanos	2.30	10
Total	1.97	266

3.2 Televisión y género

3.2.1 Tiempo libre y género

Con el fin de conocer las preferencias en el tiempo libre de los alumnos participantes en función del género, se realizó una prueba *Chi-cuadrado de Pearson* para conocer la existencia o no de diferencias entre ambos sexos. Así, la prueba demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas $\chi^2_{(4)}=24.99$ ($p < .01$). En el estudio se observa la tendencia de las niñas a leer un libro frente a la prioridad que los niños dan a esta actividad. Asimismo, en cuanto al visionado televisivo, también se observa, aunque en menor medida, una predisposición de las niñas a elegirlo como actividad de tiempo libre, frente a los niños que prefieren jugar con el ordenador o videoconsola. Asimismo, la opción de jugar con los amigos en el tiempo libre sigue siendo una de las actividades más demandada por los niños y niñas de entre 9 y 10 años.

Tabla 32

Prueba Chi-cuadrado sobre preferencias de tiempo libre en función del género del alumnado encuestado.

(Chi-cuadrado de Pearson) Tiempo libre (niños vs niñas)	
Valor	24.990
gl	4
Sig.	.000

Tabla 33

Preferencias de tiempo libre en función del género del alumnado encuestado

	Actividad de tiempo libre					Total
	Leer un libro	Ver la televisión	Jugar con tus amigos	Estar con la familia	Jugar a la videoconsola y/ó ordenador	
Niña	21 14.8%	24 17%	57 40.4%	26 18.4%	13 9.2%	141 100%
Niño	9 6.5%	15 10.9%	60 43.8%	13 9.4%	40 29.1%	137 100%

Para relacionar el género y la afición por ver la televisión repetidamente se realizó una *prueba t*. Los resultados de ésta muestran que entre el gusto por ver la televisión y el género no existen diferencias estadísticamente significativa ($t_{(276)}=.331$, $p<.05$), pues tanto los niños como las niñas se encuentran de igual manera atraídos hacia el medio televisivo, especificando en su mayoría en nuestro estudio “Si me gusta ver la televisión”. Dichos resultados pueden observarse de manera más detallada en la Tabla 34 mostrada a continuación.

Tabla 34

Afición por ver la televisión en función del género

Género	No	Regular	Si	Mucho	Total
Niña	1 0.6%	39 27.6%	80 56.8%	21 14.9%	141 100%
Niño	5 3.6%	29 21.1%	72 52.5%	31 22.7%	137 100%

Igualmente, a través de la Tabla 35 se detalla la media obtenida por ambos géneros en relación al interés que muestran por el medio televisivo. Como se observa, tanto los niños como las niñas participantes en nuestra investigación manifiestan prácticamente el mismo interés a la hora de ver la televisión.

Tabla 35

Afición por el medio televisivo: medias

	Género	N	Media	Máximo	Mínimo
Afición por la tv	Niña	141	1.86	3	0
	Niño	137	1.94	3	0

3.2.2 Tiempo de visionado televisivo, según género

Igualmente, con el fin de conocer las posibles diferencias entre género y tiempo que el alumnado pasa frente al medio televisivo durante los días de semana se realiza una *prueba t*, así, los resultados de la misma no muestran diferencias estadísticamente significativa ($t_{(264)}=.639, p < .05$).

Tabla 36

Tiempo de visionado televisivo durante los días de semana en función del género

		Menos de una hora al día	Una hora al día	Dos horas al día	Tres horas al día	Más de tres horas al día		
Genero	Niña	Recuento	34	39	38	14	14	139
		%	24.4%	28.1%	27.3%	10%	10%	100%
Niño	Recuento	32	30	39	8	18	127	
	%	25%	23.6%	30.8%	6.2%	14.2%	100%	

Tabla 37

Medias de tiempo de visionado televisivo durante los días de semana en función del género.

	Género	N	Media	Máximo	Mínimo
Horas TV entre semana	Niña	139	1.53	4	0
	Niño	127	1.61	4	0

Como se observa en las tablas anteriores (Tabla 36 y Tabla 37), la mayoría de niños y niñas participantes en la investigación pasan frente a la pantalla de televisión entre una y dos horas, mostrándose una media general similar en ambos sexos, aunque con un pequeño despunte en el consumo que hacen los chicos del medio frente a las chicas.

Para relacionar las variables género y tiempo que el alumnado pasa frente al medio televisivo durante los días de fin de semana se realiza nuevamente una *prueba t*. Por el contrario, en este caso, los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativa ($t_{(265)}=.017, p<.05$).

Tabla 38

Medias de tiempo de visionado televisivo durante los días de fin de semana en función del género.

	Género	N	Media	Máximo	Mínimo
Horas TV fin de semana	Niña	137	1.77	4	0
	Niño	130	2.18	4	0

En este caso se confirma el despunte de los niños a un mayor consumo televisivo citado anteriormente. Observamos en el cuadro anterior cómo las medias en el consumo de los niños y las niñas difieren bastante entre sí, con un consumo de entre una y dos horas en el género femenino y entre dos y tres horas en el género masculino. Así, en la siguiente Tabla 39 se aprecian más detalladamente estos aspectos citados anteriormente.

Tabla 39

Tiempo de visionado televisivo durante los días de fin de semana en función del género.

			Menos de una hora al día	Una hora al día	Dos horas al día	Tres horas al día	Más de tres horas al día	
Género	Niña	Recuento	26	40	33	15	23	137
		%	18.9%	29.2%	24.1%	10.9%	16.7%	100%
Niño		Recuento	18	27	36	12	37	130
		%	13.7%	20.7%	27.7%	9.2%	28.5%	100%

3.2.3 Programas televisivos y género

En relación a los tipos de programas que prefieren ver los escolares encuestados en función de su género, hemos desarrollado una *Prueba Chi-cuadrado de Pearson* a través de la cual observamos la existencia de diferencias significativas en función de la elección de programas que realizan los niños y la elección de las niñas $\chi^2_{(8)}=62.089$ ($p<.05$).

Tabla 40

Prueba Chi-cuadrado: Programas preferidos en función del género.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.089 ^a	8	.000

a. 4 casillas (22.2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es .98.

Podemos ver dichas diferencias entre ambos géneros de manera más detallada en la Tabla 41, donde se aprecia un mayor interés de los niños por programas de dibujos animados, así como series, películas y dibujos para adultos. Por otro lado, las niñas se encuentran más atraídas por series televisivas orientadas a adolescentes, así como series, novelas y películas de adultos, mostrando también interés, aunque en menor medida, por los dibujos animados destinados a la población infantil.

Tabla 41

Preferencias televisivas en función del género

Programas TV	Niña	Niño
Infantil: dibujos y películas	19.7%	38.1%
Series juveniles	43%	7.6%
Series, novelas y películas adultos	21.8%	20.6%
Programas concurso	2.1%	3%
Dibujos para adultos	2.1%	10.6%
Deportes	0.7%	7.6%
Telediario y tiempo	0%	1.5%
Otros programas para adultos	4.3%	8.3%
Canal TV	5.8%	2.2%
Total	137	131

3.2.4 Canal de TV y género

Siguiendo con el género, para conocer las posibles semejanzas o diferencias en el canal de televisión que el alumnado ve en función del éste, se ha llevado a cabo una prueba *Chi-cuadrado de Pearson*, a través de la cual se observa una relación estadísticamente significativa $\chi^2_{(24)}=103.78$ ($p<.05$). Dichas diferencias se muestran en la figura 67, donde se observan los canales con mayor audiencia en función del género. Vemos cómo las niñas de cuarto de primaria (57,7%) se encuentran más atraídas por el canal de televisión “Disney channel”. En la programación de dicho canal se pueden distinguir principalmente series y películas de carácter juvenil. Por el contrario la mayoría de los niños (44%) se decantan por el canal de televisión “Boing”, el cual presenta una programación más infantil con dibujados animados, así como prefieren el canal FDF (16%) en mayor proporción que las niñas (7.6%). Éste último canal ofrece una programación destinada a un público más adulto, donde se pueden ver series actuales con temática no dedicada especialmente a la infancia.

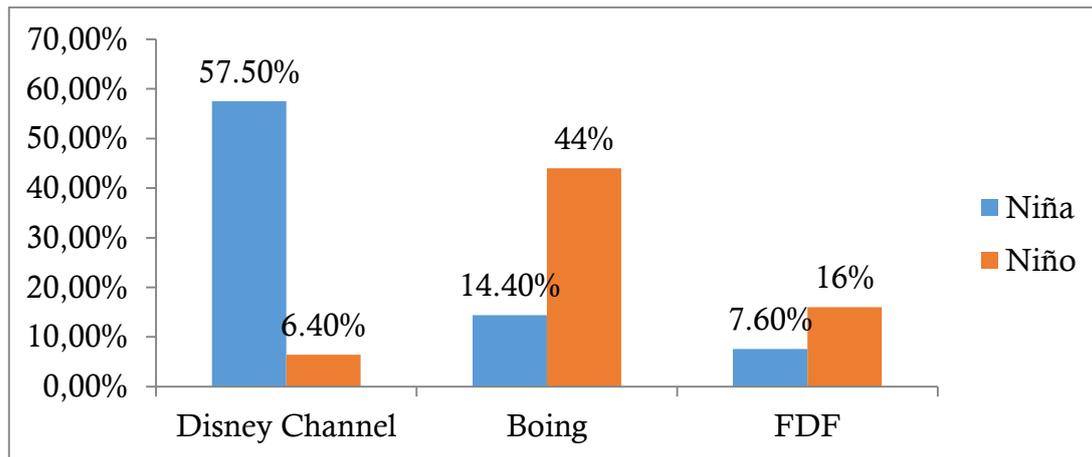


Figura 67. Preferencias de canal en función del género

Por último, para comparar las preferencias en cuanto a ver un canal de televisión dedicado a adultos o dedicado a menores también en función del género, se ha llevado igualmente a cabo una *prueba Chi-cuadrado de Pearson*, observándose a través de la misma una relación estadísticamente significativa $\chi^2_{(2)} = 13.13$ ($p < .05$). Según muestra la Tabla 42 y más detalladamente la Tabla 43, las chicas se encuentran más atraídas hacia canales de televisión de tipo infantil que lo chicos.

Tabla 42

Prueba Chi-cuadrado: tipo de canal de televisión (adulto/infantil) en función del género.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.132 ^a	2	.001

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 7,91.

Tabla 43

Tipo de canal de televisión (adulto/infantil) en función del género.

		Niña	Niño
Canal	Adultos	20.3%	38.4%
	Infantil	75.1%	53.8%
	Ns/Nc	4.5%	7.6%
	Total	133	130

3.3 Consumo televisivo según nacionalidad

3.3.1 Limitación del tiempo de visionado televisivo

Para conocer la relación existente y la posibilidad de diferencias entre la limitación de los padres en el visionado televisivo de los hijos, en función de su nacionalidad (españoles o extranjeros) se realizó una *prueba t*. Dicha prueba permite obtener resultados estadísticamente significativos entre ambas variables, tanto en relación a los padres ($t_{(264)}=.004$, $p<.05$), como en relación a las madres ($t_{(256)}=.000$, $p<.05$). Así, en relación a la pregunta *¿tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?*, los datos muestran una mayor preocupación de los padres y madres españoles en limitar el tiempo de visionado televisivo a los hijos, frente a los padres de procedencia extranjera, tal como se aprecia en la figura 68.

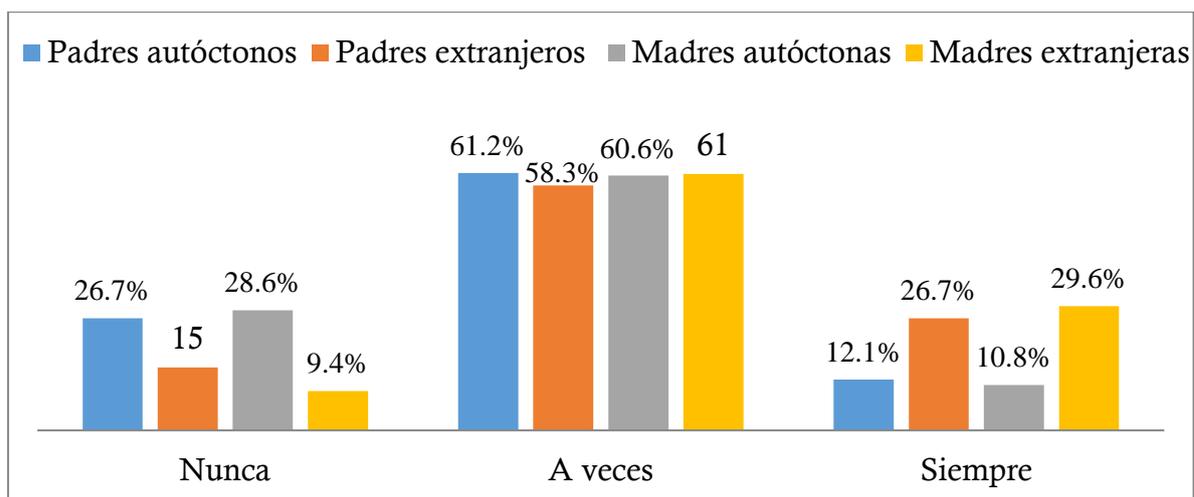


Figura 68. Limitación del tiempo de visionado televisivo a los hijos en función de la nacionalidad de los padres y madres.

Asimismo, para tratar de conocer las posibles diferencias entre los padres y madres españoles y los padres y madres procedentes de otros países a la hora de implantar un horario para ver la televisión a sus hijos se realizó una prueba *Chi cuadrado de Pearson*. Dicha prueba, sin embargo, da a conocer la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los padres españoles y extranjeros $\chi^2_{(1)}=.82$ ($p<.05$), así como entre las madres españolas y extranjeras $\chi^2_{(1)}=.026$ ($p<.05$) a la hora de establecer un horario a los hijos para ver la televisión.

Tabla 44

Implantación de un horario a los hijos para ver la televisión e función de la nacionalidad del padre

		No	Si	N
Padre	Extranjero	70.4%	29.5%	61
	Autóctono	76.2%	23.7%	206

Tabla 45

Implantación de un horario a los hijos para ver la televisión e función de la nacionalidad de la madre

		No	Si	N
Madre	Extranjera	75.3%	24.6%	65
	Autóctona	74.3%	25.6%	203

3.3.2 Programa de televisión según nacionalidad

Con el fin de conocer las preferencias en programación televisivas del alumnado encuestado y establecer una relación entre éstas y su nacionalidad, se desarrolló una prueba *Chi-cuadrado de Pearson*. Los resultados de la misma muestran la no existencia de diferencias entre la elección de programas televisivos de los alumnos de diferentes nacionalidad $\chi^2_{(8)}=4.59$ ($p<.05$). Esto es, tanto alumnos extranjeros como españoles se encuentran interesados en los mismos tipos de programas televisivos, donde destacan principalmente los dibujos y películas de carácter infantil, seguidos de las teleseries juveniles y las telenovelas, películas y teleseries destinadas a adultos.

Tabla 46

Prueba Chi-cuadrado: Programa de televisión según nacionalidad

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.590 ^a	8	.800

a. 9 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .14

Tabla 47

Programa de televisión según nacionalidad

		Nacionalidad		Total
		Extranjero	Autóctono	
Infantil: dibujos y películas	Recuento	8	69	77
	%	10.4%	89.6%	100.0%
Series juveniles	Recuento	5	64	69
	%	7.2%	92.8%	100.0%
Series, novelas y películas adultos	Recuento	3	53	56
	%	5.4%	94.6%	100.0%
Programas concurso	Recuento	0	7	7
	%	.0%	100.0%	100.0%
Dibujos para adultos	Recuento	0	17	17
	%	.0%	100.0%	100.0%
Deportes	Recuento	1	10	11
	%	9.1%	90.9%	100.0%
Telediario y tiempo	Recuento	0	2	2
	%	.0%	100.0%	100.0%
Otros programas para adultos	Recuento	1	15	16
	%	6.3%	93.8%	100.0%
Canal TV	Recuento	0	11	11
	%	.0%	100.0%	100.0%
Total	Recuento	18	248	266
	%	6,8%	93.2%	100.0%

3.3.3 Canal de televisión según nacionalidad

Con la idea de conocer si los niños encuestados, españoles y extranjeros, se encuentran o no atraídos por los mismos canales de televisión se llevó a cabo una *Prueba Chi-cuadrado de Pearson* a través de la cual no se observan diferencias estadísticamente significativas $\chi^2_{(24)}=17.70$ ($p<.05$). De igual forma, se observa que no existen preferencias distintas que resulten significativas entre los niños extranjeros y españoles a la hora de seleccionar un canal de televisión dedicado al público infantil o adulto $\chi^2_{(2)}=.493$ ($p<.05$).

Tabla 48

Prueba Chi-cuadrado: tipo de canal de televisión (infantil/adulto) según nacionalidad

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,493 ^a	2	,782

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,10.

Tabla 49

Tipo de canal de televisión (infantil/adulto) según nacionalidad

		Nacionalidad		Total
		Extranjero	Autóctono	
Tipo de canal	Adultos	4	72	76
	Infantil	13	156	169
	Ns/Nc	1	15	16
Total		18	243	261
		6,9%	93.1%	100.0%

Asimismo, tampoco se observa una diferencia estadísticamente significativa entre los niños extranjeros y autóctonos a la hora de seleccionar el tipo de canal de televisión en función de canal extranjero o canal español $\chi^2_{(1)}=1.96$ ($p<.05$).

Tabla 50

Tipo de canal de televisión (extranjero/español) según nacionalidad

		Nacionalidad		Total
		Extranjero	Autóctono	
Tipo de canal TV	Canal español	17	232	249
	Canal extranjero	1	3	4
Total		18	235	253
		7,1%	92,9%	100,0%

Según los datos previos observamos cómo la televisión iguala a las nuevas generaciones, sin importar procedencia, lo que demuestra que ésta permite la culturización de los extranjeros en nuestro país.

De la misma forma, aunque en este caso entrando a analizar las hogares, para conocer si la televisión mejora o no la integración y la socialización de las familias extranjeras en la sociedad española, se han analizado diferentes variables como el país de origen del padre y la madre y el tipo de canal televisivo que prefieren. En dicho estudio nuevamente se ha llevado a cabo una *prueba Chi-cuadrado de Pearson*, observándose a través de la misma diferencias estadísticamente significativas $\chi^2_{(1)}=28.33$ ($p<.05$) entre el tipo de canal de televisión

(español/extranjero) que ven los padres nacidos en España y los padres nacidos en países extranjeros. En este caso se observa que los padres nacidos en países extranjeros se decantan, en un mayor porcentaje, por la selección de canales de televisión extranjeros, propios de su cultura.

Tabla 51

Tipo de canal de televisión en el hogar (extranjero/español) según nacionalidad del padre.

		Tipo canal		Total
		Canal español	Canal extranjero	
Nacionalidad padre	Extranjero	43 18,45%	10 83,33%	53
	Autóctono	190 81,54%	2 16,66%	
Total		233	12	245

De igual forma, también se observan diferencias estadísticamente significativa $\chi^2_{(1)}=32.28$ ($p<.05$) entre el tipo de canal de televisión (español/extranjero) que ven las madres nacidas en España y las madres nacidas en países extranjeros. En este caso, similar a los padres, las madres extranjeras prefieren seleccionar canales de televisión propios de su cultura, con el fin, quizás, al igual que los padres, de mantenerse informadas sobre lo que ocurre en su país, así como por perpetuar su cultura de origen.

Tabla 52

Tipo de canal de televisión en el hogar (extranjero/español) según nacionalidad de la madre

		Tipo canal		Total
		Canal español	Canal extranjero	
Nacionalidad madre	Extranjera	47 20,17%	11 91,66%	58
	Autóctona	186 79,82%	1 8,3%	
Total		233	12	245

3.4 Televisión y centro educativo

Para establecer una relación entre el uso que el profesor hace del medio televisivo dependiendo del tipo de centro (concertado/privado y público) en que se encuentra escolarizado el alumnado encuestado igualmente se ha realizado una *Chi-cuadrado de Pearson*. Los resultados de ésta muestran que no existen diferencias estadísticamente significativa $\chi^2_{(1)}=.027 (p<.05)$.

Tabla 53

Utilización de la televisión en el aula en función del tipo de centro

		Utilización TV en clase		Total
		NO	SI	
Tipo de centro	Público	88 68,75%	40 31,25%	128
	Privado y/o Concertado	92 69,69%	40 30,3%	132
Total		180	80	260

Según los datos obtenidos a través de dicha prueba, se observa un mayor porcentaje, tanto en los centros públicos como privados y/o concertados, en la no utilización de la televisión en el aula escolar. De igual manera, del porcentaje de alumnos que afirman que sus profesores si utilizaban o habían utilizado en clase la televisión, tratamos de relacionar las variables tipo de centro (concertado/privado y público) y el trabajo realizado en clase sobre los programas vistos en televisión durante las sesiones escolares. Para ello llevamos a cabo una *prueba t*. Los resultados de ésta muestran la no existencia de diferencias estadísticamente significativa entre los diferentes tipos de centro educativo ($t_{(106)}=.704, p<.05$).

Tabla 54

Comentar los programas televisivos vistos en clase en función del centro.

		Comentar TV en clase		
		No	A veces	Si
Tipo de centro	Público	50%	8.06%	41.93%
	Privado y/o Concertado	54,34%	6.52%	39.13%

Para establecer una relación entre el tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de semana y el tipo de centro (concertado/privado y público) en que se encuentra escolarizado el alumnado encuestado se realiza una *prueba t*. Los resultados de ésta muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables ($t_{(264)}=.000$, $p<.05$), tal como se muestra en la Tabla 55 y Tabla 56.

Tabla 55

Tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de semana en función del tipo de centro donde se encuentran escolarizados.

		Tipo de centro	
		Público	Privado y/o Concertado
Horas de TV al día entre semana	Menos de una hora	17.69%	31.61%
	1 hora	23.07%	28.67%
	2 horas	32.30%	25.73%
	3 horas	9.23%	7.35%
	Más de 3 horas	17.69%	6.61%

Tabla 56

Medias: Consumo televisivo en días de semana según centro educativo.

	Tipo de centro	N	Media	Máximo	Mínimo
Horas de TV al día entre semana	Público	130	1.86	4	0
	Privado y/o Concertado	136	1.29	4	0

Asimismo, también se observan diferencias estadísticamente significativas ($t_{(265)}=.043$, $p<.05$) entre el tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de fin de semana y el tipo de centro (concertado/privado y público) en que se encuentran escolarizados. En dicho análisis se sigue observando la tendencia de los alumnos escolarizados en centros públicos a un mayor consumo de horas televisivas durante los días de fin de semana, tal como se muestra en la Tabla 57 y Tabla 58.

Tabla 57

Tiempo que los niños dedican a ver la televisión durante los días de fin de semana en función del tipo de centro donde se encuentran escolarizados.

		Tipo de centro	
		Público	Privado y/o Concertado
Horas de TV al día fin de semana	Menos de una hora	13.95%	18.84%
	1 hora	20.15%	29.71%
	2 horas	29.45%	22.46%
	3 horas	10.07%	10.14%
	Más de 3 horas	26.35%	18.84%

Tabla 58

Medias: Consumo televisivo en días de fin de semana según centro educativo.

	Tipo de centro	N	Media	Máximo	Mínimo
Horas de TV al día fin de semana	Público	129	2.15	4	0
	Privado y/o Concertado	138	1.80	4	0

En este caso se observa cómo los alumnos escolarizados en centros educativos de carácter público dedican más horas al visionado televisivo que aquellos escolarizados en centros de tipo privado y/o concertado, tanto durante los días de semana como de fin de semana.

3.5 Equipamiento

Para conocer si el número de televisiones en el hogar puede o no influir en el consumo televisivo que realizan los niños de educación primaria encuestados se ha llevado a cabo a una *correlación bivariada de Pearson* a través de la cual no se observa la existencia de una relación significativa entre ambos factores ni durante los días de semana ($r = .047$; $p < .05$) ni entre semana ($r = .030$; $p < .05$). Esto es, los datos demuestran que el número de televisiones de las que puede disponer un niño en casa no influye en que su consumo sea mayor o menor.

De igual forma, con el fin de conocer si el lugar de ver la televisión el niño (habitación, salón u otro espacio del hogar) se encuentra relacionado con el tipo de canal que éste ve (infantil o de adultos), se ha desarrollado una prueba *Chi-cuadrado de Pearson* a través de la cual los resultados muestran la no existencia de diferencias significativas $\chi^2_{(4)}=6.782$ ($p<.05$), lo que se traduce en la no influencia del espacio donde el niño ve la televisión en la selección del tipo de canal.

Tabla 59

Prueba Chi-cuadrado: relación entre lugar de ver la televisión en el hogar el niño y el tipo de canal seleccionado (infantil/adultos).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.782 ^a	4	.148

a. 3 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es .85

Así como tampoco se observa una influencia directa entre el lugar de visionado televisivo del niño en el hogar y el tipo de contenido escogido para ver en la televisión, sea éste destinado a adultos o a una audiencia infantil $\chi^2_{(16)}=14.597$ ($p<.05$).

Tabla 60

Prueba Chi-cuadrado: relación entre lugar de ver la televisión en el hogar el niño y el contenido seleccionado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.597 ^a	16	.554

a. 16 casillas (59.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es .11

III. REFLEXIONES

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN
DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Introducción
2. Conclusiones y discusión de resultados por objetivos
3. Implicaciones educativas

1. INTRODUCCIÓN

Tras el análisis de los datos e interpretación de los resultados obtenidos en nuestro estudio, en el presente capítulo procedemos a la exposición de las conclusiones generales de la investigación presentadas y a la discusión de las mismas haciendo referencia a otras investigaciones previas que se han realizado sobre esta temática, las cuales esperamos aporten ideas novedosas al campo de estudio, así como abran nuevas perspectivas para futuras investigaciones.

Para la exposición de las conclusiones finales y discusión de las mismas tomaremos como referencia los objetivos específicos planteados al comienzo de nuestro estudio, los cuales han servido de sustento y orientación para todo el proceso investigador:

2. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS POR OBJETIVOS

Objetivo 1.

Determinar si existe o no relación entre el consumo televisivo del alumnado en función del nivel socioeconómico, cultural y del contexto familiar, así como en relación al género y nacionalidad.

A la luz de los resultados de nuestra investigación, se observa cómo el *nivel socioeconómico* de las familias del alumnado participante, aunque tratado por algunos autores como factor influyente en el consumo televisivo de la infancia, en nuestro caso no resulta ser un elemento clave, a diferencia de otros que, al parecer, lo evidencian. Como se desprende de la interpretación de los resultados anteriormente expuestos, se confirma, por tanto, la no influencia en los hijos del nivel social, determinado por la economía del hogar, en relación al tiempo de recepción televisiva, es decir, al número de horas que los escolares de cuarto de

Educación Primaria pasan frente a la televisión, ya sea durante los días de semana como los días de fin de semana.

En investigaciones previas, relacionadas con la temática que nos ocupa, como las de Del Valle (2006) o Medrano, Palacios y Aierbe (2007), se trató de establecer relación entre ambas variables, nivel socioeconómico y tiempo de visionado televisivo, obteniéndose, por contra a nuestro estudio, resultados positivos en aquellos años. En dichas investigaciones se advertía que el consumo televisivo de los hijos se encontraba inversamente relacionado con el nivel socioeconómico de las familias, esto es, en aquellas familias con pocos recursos económicos se observaba un mayor número de horas de consumo televisivo en los hijos, reduciéndose dicho consumo en familias con mayores recursos. La respuesta a dichos resultados llegaba de la mano de Medrano *et al.* (2007), a través de una de las tres perspectivas teóricas sobre la influencia del medio televisivo que ellos definían como “teoría de la disponibilidad de recursos”. Según los autores, esta perspectiva teórica contempla que en aquellas familias con menos recursos o poder adquisitivo los individuos tienden a dedicar más tiempo a ver la televisión, estando esta más relacionada con su estilo de vida y espacios de entretenimiento, debido a que sus posibilidades para realizar actividades extraescolares o de ocio se encuentran más reducidas. Por el contrario, los niños procedentes de familias con mayores recursos tienden a dedicar un menor número de horas al medio debido a la gran disponibilidad de actividades que los padres les pueden ofrecer para completar sus horas y actividades en el tiempo de ocio.

Actualmente, observando los resultados de nuestro estudio frente a los de los autores anteriores, consideramos que dichas diferencias pueden ser consecuencia de nuevos cambios sociales, que de una manera u otra influyen sobre la teoría de la disponibilidad de recursos citada anteriormente. De este modo, consideramos que un mayor nivel económico de las familias es, en ocasiones, consecuencia de una mayor dedicación de los padres a su amplia actividad laboral, lo que puede llevar consigo una menor ocupación de los hijos que, como resultado, puede influir en un mayor consumo televisivo de éstos. Asimismo, aunque no podemos señalar que

este hecho ocurra de manera significativa, los datos de nuestra investigación nos aportan información sobre la importancia de la figura de la madre en el hogar, pues su presencia muestra una disminución en el consumo televisivo de los hijos. Igualmente, dichas diferencias pueden verse basadas en el tipo de alumnado participante en cada una de las investigaciones, pudiendo verse en algunas de ellas alumnado perteneciente a clase social muy baja o, por el contrario, muy alta.

Otro aspecto a resaltar en nuestro estudio es la gran influencia que se manifiesta en relación al consumo televisivo de los hijos y el *nivel cultural* de los progenitores. Tal como se aprecia en los resultados de nuestra investigación, el nivel de estudios de los padres y madres ejerce un importante papel sobre los hijos y su relación con el medio televisivo. Así, en aquellas familias donde los padres y madres poseen mayores estudios, bachillerato y/o universitarios, se observa un tiempo de uso y acceso más reducido de la televisión en sus hijos. Por el contrario, en aquellas familias donde los padres no tienen estudios, o poseen únicamente estudios primarios, se observa, aspecto que Lorenzo (2005) también analizó con resultados similares, un incremento en el tiempo de visionado televisivo que los hijos dedican al medio. Podemos decir, por tanto, que a menor nivel formativo y cultural de los padres se comprueba una mayor permisibilidad y, como consecuencia, el consumo televisivo de los hijos es mayor. Esta diferencia se constata en que mientras que un 42,2% de padres “sin estudios” permite a sus hijos ver la televisión sin restricciones, únicamente un 9’3% de padres con “estudios superiores universitarios” también lo hace. Igual ocurre con las madres, donde únicamente un 9,9% de las madres que presentan “estudios superiores universitarios” consiente un consumo televisivo de sus hijos ilimitado, frente a un 34,3% de madres “sin estudios” que igualmente lo autoriza. Como podemos observar, los porcentajes distan entre sí en función del nivel cultural de los padres y madres. En este sentido Bringué y De los ángeles (2000) confirman que no podemos obviar la importancia del hogar como espacio natural para el desarrollo de la relación televisión-niños. Es la familia el grupo natural de visionado televisivo que constituye el primer escenario de recepción de contenidos y consumo televisivo; entorno que influirá, en función del nivel cultural de la misma, en el consumo televisivo que sus miembros más jóvenes realicen, como es el caso de los

hijos. Es por ello que no podemos estudiar el consumo televisivo de las audiencias infantiles de manera aislada, sino en función del contexto familiar de recepción de contenidos en que los niños se desarrollan, pues los estilos y características familiares se convierten en una variable muy importante para el consumo televisivo de los hijos (Llopis, 2004). Así, tal como especifica dicho autor, “el contexto cultural supone una mediación en la interacción de las audiencias con la televisión. De ese modo, la familia se convierte en un mediador institucional en la construcción de las audiencias” (p. 131).

De igual forma, autores como Ferrés (2005), Gabelas y Marta-Lazo (2008) o Abelman y Pettey (1989), también conceden importancia al contexto en relación al consumo y percepción de contenidos televisivos. Todos ellos explican la importancia de una relación triangular entre padres-hijos-televisión, y no únicamente televisión-infancia, como se viene hablando en numerosos estudios (Torrecillas-Lacave, 2013). Teniendo en cuenta, por tanto, la importancia del contexto familiar, continuamos analizando diferencias o similitudes entre las diversas familias a las que el alumnado participante pertenece. Para ello nos hemos detenido en tres *modelos de familia* en función de sus características: familia monoparental, formada únicamente por un único progenitor, ya sea éste padre o madre; familia tradicional, compuesta por dos progenitores, padre y madre; y otras familias, constituidas por otros miembros, como abuelos, tíos, amigos, etc. Tal como reflejan los resultados tras la realización de diversos análisis se evidencia que, aquellos niños que se desarrollan en un contexto familiar de tipo tradicional tienden a presentar un menor consumo televisivo, el 55,5% afirma ver una hora al día o menos de una hora al día la televisión, que aquellos niños procedentes de familias monoparentales, el 36% afirma ver 3 horas o más de tres horas al día la televisión, y familias compuestas por otros miembros, el 27% afirma ver tres horas o más de tres horas al día la televisión.

Con estos resultados, nuevamente se confirma lo ya comentado anteriormente por los diversos autores: el contexto y el modelo familiar constituyen el primer espacio natural y habitual de relación entre el niño y el medio televisivo.

Es por ello necesaria la implicación de la familia, quienes deben actuar como filtro mediador de contenidos, así como se deben involucrar en la guía y control del uso y consumo que sus hijos den al medio televisivo (Torrecillas-Lacave, 2013), no debiendo éste estar justificado ni por el nivel cultural que los padres y madres posean, ni por el modelo familiar donde los hijos se desarrollen.

Dentro de los denominados modelos familiares también hemos decidido detenernos en valorar si hay diferencias y/o similitudes entre el acceso y uso al medio televisivo del alumnado en función del *número de hermanos* que posee. Tal como se comentó en el capítulo anterior haciendo referencia a la interpretación de los resultados obtenidos, en nuestro estudio se observa una tendencia en la que a mayor número de hermanos, mayor tiempo frente al medio televisivo, predisposición que se corrobora especialmente durante los fines de semana, días durante los cuales se aprecia una gran diferencia entre los escolares que son hijos únicos y aquellos que tienen tres o más hermanos. Estas diferencias se aprecian en que, mientras aquellos niños sin hermanos afirman pasar frente a la televisión una media aproximada de 101 minutos diarios durante los fines de semana y los niños con un único hermano lo hacen durante aproximadamente 122 minutos, en los niños pertenecientes a familias numerosas con tres o más hermanos las cifras de consumo se incrementan, apreciándose una media aproximada de 138 minutos diarios de visionado televisivo durante los fines de semana. Dichas cifras, como veremos a continuación, distan de las opiniones e investigaciones anteriores de otros autores; lo que nos lleva a plantearnos y a cuestionarnos sobre la influencia que ejercen los nuevos cambios y estilos de vida actuales en el contexto familiar.

Si tenemos en cuenta la teoría de usos y gratificaciones (Medrano, *et al.*, 2007) que defiende la idea de que los niños y jóvenes ven la televisión para satisfacer necesidades personales, especialmente para ocupar espacios vacíos de su persona, observándose así un mayor consumo televisivo en aquellos que se relacionan menos con sus iguales y familia, podemos decir que nuestro estudio marca la diferencia. En contraste con dicha teoría, observamos, como hemos comentado anteriormente, un mayor aumento en el consumo televisivo de aquellos

niños con hermanos. Tras dichos resultados podemos establecer que un mayor número de hijos requiere una mayor dedicación en tiempo de los padres, factor que en ocasiones no les sobra. En estos modelos de familias numerosas, la televisión, por tanto, jugará un rol importante, pues a ella recurrirán los padres como “niñera”, en ocasiones, agobiados por el trabajo (Núñez, Loscertales, Contreras, Martínez-Páis, 2009); la falta de recursos, donde a mayor número de hijos menores posibilidades de los padres a poder satisfacer los períodos de ocio y tiempo libre de los niños con actividades extraescolares, debido a que el gasto económico será mayor (teoría de “disponibilidad de recursos”), como indica Medrano *et al.*(2007); o debido a cualquier otra razón, donde la televisión puede ser utilizada como forma de castigo o recompensa, como sustituta del diálogo entre padres e hijos, o como motivación para que los niños se levanten temprano por las mañanas (Perlado y Sevillano, 2003). Dichos aspectos, como comenta Morales (2010), otorgarán al medio un lugar y valor añadido en la vida de los niños, que no se debe permitir.

En cuanto a la relación entre uso y consumo televisivo y *género* del alumnado participante en nuestro estudio se reflejan diferencias de carácter significativo en el consumo televisivo entre niños y niñas. Si bien es cierto que ambos se encuentran interesados en el medio, los niños lo prefieren como actividad libre en mayor proporción que las niñas, pues son ellos quienes presentan, especialmente durante los días de fin de semana, unas cifras superiores en consumo. Asimismo, los tipos de programas seleccionados como preferidos en televisión por los niños discrepan de los programas seleccionados por las niñas, hecho que de igual manera conlleva el visionado de canales de televisión diferentes.

En relación al tema encontramos diferentes investigaciones que aportan datos totalmente contrapuestos. Mientras varios autores, como es el caso de Ang (1996) o Lozano (2000), defienden en sus estudios la no existencia de diferencias ante la forma de acceso, uso y consumo del medio televisivo entre el género masculino y femenino, debido a que según los autores dichas relaciones estarán basadas en predisposiciones psicológicas o sociológicas y no únicamente en causas de género; otro grupo de autores defienden la polarización en función del género,

pues confirman la evidencia de que las diferencias entre el consumo, acceso y preferencias televisivas de niños y niñas están basadas substancialmente en dicho factor. Dentro de este grupo destacamos a Sevillano y Perlado (2005), quienes basan la elección de canales, programas y cantidad de consumo televisivo de niños y niñas en sus características peculiares que, de manera general, los definen en función de su género. Dichas autoras exponen que tanto los niños como las niñas suelen tratar de identificarse con sus personajes televisivos favoritos, donde, en general, las niñas buscan y destacan la inteligencia y belleza de los protagonistas, estando más interesadas en los personajes de la teleserie o cantantes, y los niños en superhéroes o deportistas que reflejan la fuerza y sus buenas aptitudes hacia el deporte, como igual lo expresan en su investigación Guardiola, Ballesta y Gómez (2003) y Del Moral, Villalustre y Neira (2010).

Si en base a lo comentado anteriormente, tenemos en cuenta los datos obtenidos a partir de nuestra investigación, observamos que ambas corrientes en relación al género aportan algo de verdad. Es cierto que, como ya comentamos en el capítulo anterior, tanto las niñas como los niños de nuestro estudio presentan la misma atracción hacia el medio televisivo, pues a la pregunta “¿te interesa ver la televisión?” la mayoría de ellos coincide en que “sí les interesa ver la televisión”. Asimismo, se observan coincidencias entre el número de horas que pasa el niño y la niña frente al medio televisivo, estando éste estimado en una media aproximada de 92 minutos diarios en las niñas y 97 minutos diarios en los niños durante los días de semana, lo que se relaciona con las afirmaciones de Ang (1996) y Lozano (2000). A pesar de ello, y observando datos de consumo del medio televisivo aportados por los niños y niñas durante los días de fin de semana, también podemos observar de manera muy marcada en nuestro estudio las diferencias a las que Sevillano y Perlado (2005) o Guardiola *et al.* (2003) hacen referencia, pues la tendencia observada con anterioridad de un mayor uso y atracción del medio en los niños toma fuerza durante los días de fin de semana; esto es, se observa un mayor consumo televisivo en los niños, de aproximadamente 131 minutos diarios durante los días de fin de semana, frente a los 106 minutos que consumen las niñas.

Igualmente observamos diferencias de acceso al medio en la elección de canal, donde los niños se encuentran más atraídos por canales de televisión donde los dibujos animados suelen formar parte principal de la programación, como es el caso del canal “Boing”. En contrapuesto, las niñas reflejan más interés por canales de televisión donde las tele-series y películas de carácter juvenil ocupan su principal espacio, como, por ejemplo, el canal “Disney channel”. Dicho aspecto se refleja en el momento de seleccionar la programación televisiva. En este caso, el 38% de los niños participantes de 4º de Educación Primaria se encuentran más interesados en programas de tipo *infantil*, tales como *dibujos y películas* (Pokemon, Código Lyoco o Phineas y Ferb, etc.), seguidos de un 20,6% que prefieren las *series, novelas y películas para adultos* (Aída, La que se avecina, Aquí no hay quién viva, etc.) y un 10,7% que se muestra interesado por los *dibujos para adultos* (Los Simpsons, Padre de familia, South Park, etc.).

En relación a las niñas participantes de Educación , observamos que un 43% se decanta por los programas de *teleseries juveniles* (Jessie, iCarly, Violetta, etc.), un 21,9% prefiere las *series, novelas y películas de adultos*, así como un 19,7% se muestran interesadas en los *dibujos y películas de carácter infantil* (Hora de aventuras, Doraemon, etc.).

Resulta interesante detenernos en tal apartado y explicar que las discrepancias entre ambos géneros en relación al uso y consumo televisivo observadas con anterioridad pueden estar derivadas de diferencias estructurales y funcionales en el cerebro masculino y femenino. Son éstas diferencias cerebrales lo que provoca no sólo un ritmo de maduración distinta entre los niños y las niñas, sino que, además, sean distintos en intereses, juegos, gustos, aficiones, forma de socializarse con los demás, reaccionar ante iguales estímulos o expresar sus sentimientos y emociones (López-Moratalla, 2007), pudiendo ser éste motivo de diferencias en relación al género y la forma que expresa cada uno de ellos en su relación con el medio televisivo.

Al mencionar y generalizar los resultados obtenidos del alumnado de 4º de Educación Primaria, resulta conveniente establecer una relación en función de la *nacionalidad* del mismo. En este sentido y tal como ya se destacaba en el capítulo anterior de resultados, los datos nos muestran una igualdad en casi todos los factores en que el alumnado ha sido evaluado. Así, en torno al canal de televisión y tipo de programas no se encuentran diferencias entre el alumnado autóctono y el alumnado extranjero. Observándose, sin embargo, desigualdades en el número de horas que los niños pasan frente al medio televisivo durante los días de semana y fin de semana, pues en este caso, se advierte una mayor limitación de los padres autóctonos en el consumo televisivo de los hijos, frente al que realizan las familias extranjeras. Sin embargo, consideramos interesante destacar que, en ninguno de los dos casos, extranjeros y autóctonos, los padres se inclinan a establecer a sus hijos un horario determinado para el visionado del medio.

Al amparo de estos resultados, podemos decir lo que ya veníamos indicando anteriormente sobre el papel fundamental que juega el medio televisivo en la socialización y eliminación de barreras entre las diferentes culturas, favoreciendo así la igualdad de su audiencia, sin importar su país de procedencia (Lozano, *et al.*, 2011). Autores como Merlo (2002) ya exponen la importancia del medio como herramienta homogeneizadora de culturas, que permite establecer un nuevo código de comunicación entre los espectadores, compartir una misma experiencia y hablar un mismo lenguaje, sea cual sea su lugar de procedencia. Así, ya Gerbner *et al.* (1994) se referían a la *teoría del cultivo*, al referirse al medio televisivo como instrumento cultural que representa a un mundo total, con una función socializadora, que expone mensajes, creencias y conductas a la audiencia, haciendo que ésta los acepte como reales y propios. Ocurre así que, al entrar en contacto diferentes grupos sociales con sus diferentes culturas, se produce un cambio en esa cultura original de cada uno de ellos, estableciéndose una cultural global común y homogénea a todos los grupos. Es lo que Barker (1999) denomina como la “globalización de la televisión”, en el sentido de que ha permitido la dislocación geográfica de la “cultura”, conduciendo así a la unión de toda una gran variedad de discursos globales, o como Sahuquillo (2007) expone, busca cultivar en los individuos, desde la infancia, una cultura estandarizada.

En definitiva, observamos cómo la cultura de origen, las creencias, así como la procedencia del alumnado no influye en los hábitos de uso de la televisión, siendo éstos comunes a todos los niños encuestados. Reafirmamos de esta forma algunos de los estudios realizados sobre el tema (Ballesta, *et al.*, 2003), que ya de alguna manera confirmaban la teoría sobre la aculturación del medio televisivo. Estudios que, al igual que el nuestro, ya reflejaban el modo en que la televisión iguala a su audiencia, conformando una subcultura común a toda ella, modelando así los sentimientos y las creencias más profundas de los individuos y generando ideas y pensamientos comunes a toda una sociedad.

Destacar, por último, tal como Area y Ortiz (2000) exponen, que esa subcultura creada por el medio televisivo, común a todos los espectadores, sea cual sea su lugar y cultura de origen o procedencia, está relacionada con los modelos culturales, sociales y económicos dominantes en el mundo, esto es, es afín a los intereses de la sociedad occidental. Decimos, por tanto, que el medio televisivo es el encargado de gestionar, provocar y encaminar los intereses de las sociedades, y con ellos los de sus ciudadanos.

Objetivo 2.

Comprobar cómo el acceso y el equipamiento televisivo con el que cuenta el niño en casa puede influir en el consumo que hace del medio.

En relación al equipamiento observamos que el 99.6% de los alumnos participantes en el estudio confirma disponer de televisión en el hogar, señalando un 32% la posesión de tres televisiones, así como un 27.7% más de tres televisiones en casa. Sin embargo, los análisis realizados evidencian que el número de televisiones a disposición de uso del niño no influye en el número de horas que éste pasa frente al medio, no encontrando, por tanto, diferencias significativas entre el consumo que realizan los niños en función de poseer una televisión o dos en el hogar y el consumo de aquellos que poseen tres o más televisiones.

Atendiendo al lugar donde el niño ve la televisión, señalamos cómo el 18.1% de los niños encuestados entre 8 y 11 años acostumbra a ver la televisión en su propia habitación, mientras que el 76.1% lo hace en el salón de casa. Estas cifras se ven reflejadas de igual manera en investigaciones desarrolladas con alumnos de Educación Secundaria (Ballesta, Cerezo y Veas, 2014), donde en el 71.1% de los casos el acceso al medio se produce en el salón con la familia y el 19.9% en la propia habitación del alumno. En este sentido nuestro estudio nuevamente demuestra la no influencia del lugar de visionado televisivo en relación al tipo de canal o contenido televisivo (adulto/infantil) que el niño consume.

Sin embargo, observamos, según los resultados obtenidos, la gran tasa de penetración que la televisión tiene en los hogares españoles, como otros estudios, entre ellos Fernández-Torres (2005), ya afirmaron. El medio televisivo se encuentra prácticamente presente en todas las casas, estando éste situado, en algunos casos, en varios puntos de la vivienda, como salón, dormitorio, cocina, etc. Confirmamos de esta manera la gran relevancia a nivel social, familiar y personal de la televisión, pues forma parte de la vida familiar de los individuos, ocupando un espacio importante en los hogares y siendo el principal centro de atención en momentos de reunión familiar, durante las comidas, desayunos o cenas. Por ello, no debemos pasar por alto la gran influencia que ejerce en el telespectador al introducirse en las parcelas más íntimas de su vida, siendo necesario, especialmente en los más pequeños, por ser los más frágiles ante su influjo, el desarrollo de unas competencias que permitan al individuo el uso y consumo correcto de la misma.

Objetivo 3.

Estimar si los contenidos televisivos consumidos por el alumnado de cuarto de Educación Primaria son los adecuados a su edad.

Atendiendo a los resultados de nuestra investigación podemos observar cómo el alumnado selecciona canales de televisión destinados tanto a una audiencia infantil (68%) como adulta (32%), así como un 45.8% se sienta frente al medio en horario nocturno, esto es, fuera de la banda horaria televisiva establecida de protección al menor. Este hecho permite a los niños consumir todo tipo de

programas, sean o no estos apropiados para ellos, existiendo así un 29% del alumnado que se encuentra interesado y consume programas con contenidos destinados a adultos. En esta misma dirección Del Valle (2006) ya adelantaba en sus estudios que casi un 60% de los menores de edad se encontraban frente al medio televisivo pasadas las 21.00 h., lo que respondía a un consumo inadecuado de la televisión.

Por otro lado, autores como Gómez (2006), Perales y Pérez (2008) y Marcos (2010), exponen en sus estudios la no necesidad de que el niño se sienta frente a la televisión en una franja horaria no destinada a la audiencia infantil para consumir programas no adecuados, pues denuncian la falta de cumplimiento del código de regulación sobre contenidos televisivos e infancia de muchos canales televisivos, así como la mala calidad de muchos de los programas infantiles transmitidos que en ocasiones son de dudosa idoneidad para los menores. Críticas oportunas si tenemos en cuenta que la mayoría de programas televisivos de carácter infantil carecen de aquellos aspectos, tales como entretenimiento, educación y desarrollo personal, que Del Valle (2006) identifica como necesarios en una televisión infantil que pretenda ayudar a un desarrollo cognitivo e integral del niño.

Es en este punto donde podemos hacer referencia a las diversas teorías existentes sobre la influencia de la televisión en la infancia pues, aunque la televisión es un instrumento que puede ayudar en el proceso de socialización y aprendizaje del individuo, así como en su educación, su mal uso, como es el caso observado en los alumnos de nuestra investigación, conlleva problemas asociados. Este uso inadecuado del medio puede repercutir de forma negativa en el niño si tenemos en cuenta que el primer mecanismo de aprendizaje que presenta el individuo en sus primeros años de vida es la imitación de las personas cercanas a su entorno (*teoría del aprendizaje social*, Bandura, 1994), práctica que le permite asentar las bases para su futuro aprendizaje. Es por ello que, al igual que los niños tienden a imitar a aquellas personas más cercanas a ellos, también tenderán a identificarse con los personajes observados en televisión, imitando e interiorizando de manera inconsciente sus actitudes, valores, normas y acciones, sin discriminar si son o no

apropiadas. Asimismo, puede producirse una correlación entre los comportamientos observados en televisión y los comportamientos desarrollados en su día a día por el niño, siendo estos positivos si se realiza un buen uso del medio, o negativos si por el contrario se consume programación con contenidos inapropiados (*teoría cognitivo-neosociacionista*, Medrano *et al.*, 2007). Un ejemplo de esta correlación es la tendencia a que aquellos niños que consumen violencia en televisión mantengan conductas más agresivos en su día a día.

De igual forma, los niños, al encontrarse expuestos a una programación no adecuada a su desarrollo, destinada a una audiencia adulta, donde la violencia, el dinero, el sexo, la falta de valores, etc. forma parte activa de la misma, se encontrarán influenciados de manera negativa por el medio, desarrollándose en ellos un proceso de catarsis que desembocará en una disminución de sus emociones (*teoría de la catarsis*, Elam, 2005), donde ante cualquier injusticia o acción violenta vista en televisión el niño reaccionará de manera pasiva, inmóvil, pudiéndose esto verse reflejado en su día a día real, creando así la televisión ciudadanos que “se dejan llevar”, pasivos y acrílicos ante cualquier situación social.

Objetivo 4.

Conocer las razones que motivan a los niños a ver la televisión, así como a elegir ciertos programas televisivos.

Ver la televisión sigue siendo una de las actividades más desarrollada por los niños cada día. Como demuestra nuestra investigación, el visionado televisivo durante el tiempo libre es marcado como una de las actividades preferidas por los más jóvenes, llegando a situarse ésta en la segunda opción que ocupa sus horas de ocio. Tras la opción de “jugar con los amigos”, el alumnado de entre 9 y 10 años prefiere ver la televisión a leer un libro, jugar con la videoconsola o pasar el rato con el ordenador, aspecto interesante si destacamos que estos últimos se corresponden con medios y tecnologías más modernas que el televisor. Hechos que igualmente se comprueban en investigaciones llevadas a cabo por Perlado y Sevillano (2003), Del Moral (2008) o Villalustre y Neira (2010) quienes afirman que la dedicación de los escolares a las pantallas en general (televisión y videojuegos)

ocupa más del 38% de su tiempo libre. Según nuestro estudio, cerca de un 30% del alumnado confirma ver la televisión aproximadamente dos horas, así como casi un 21% lo hace tres o más de tres horas durante los días de semana, consumo que se incrementa durante los días de fin de semana, donde aproximadamente un 33% de los niños confirma su visionado durante tres o más de tres horas al día. Dichos resultados corroboran igualmente investigaciones previas desarrolladas por Ballesta *et al.* (2003, 2014) donde se observa el alto consumo televisivo de los jóvenes de Educación Secundaria, observándose en 2014 la cifra de un 32.3% del alumnado que afirma ver más de tres horas de televisión durante los días de semana.

En relación a las razones que llevan al alumnado a pasar tanto tiempo frente al medio, más de la mitad de los encuestados (cerca de un 62%) explica que le apetece ver la televisión porque “es entretenida y hace reír”, así como únicamente un 11,2% la ve porque “le enseña”. De igual modo, en relación a los argumentos que los niños dan a la hora de seleccionar un programa en televisión, un 73% prefiere que ante todo éste sea “entretenido y haga reír”, un 11,7% que “enseñe”, así como un 9,5% lo elige porque se “identifica con los personajes”. Si tenemos en cuenta los argumentos que da el alumnado en relación al por qué les interesa ver la televisión, observamos que éstos se encuentran relacionados con aquellas funciones que autores como Fernández-Torres (2005) atribuyen al medio, entre las que destacan principalmente la información, el entretenimiento y la formación. Utilidades que igualmente identifica García-Galera (2000) al explicar que el medio trata de entretener, informar, acompañar y relajar, y Sosa (2003) comparte al referirse a las tres funciones principales de este medio como: información expresiva, diversión y socialización. En años anteriores, Schramm, Lyle y Parker (1961), ya hacían también referencia a la existencia de tres razones específicas que impulsan a los niños a ver la televisión, como son: el placer de estar entretenido, la posibilidad de obtener información y la utilidad social (García-Galera, 2000).

Así, observando los resultados de nuestra investigación coincidimos con los autores en relación a las diferentes funciones del medio y en las razones que mueven a los niños a ver la televisión. En este sentido, encontramos una relación

directa con la “teoría de los usos y gratificaciones”, donde los sujetos eligen los programas televisivos en función de sus necesidades personales. En este caso, al tratarse de niños, reconocemos la aportación de Medrano *et al.* (2007) quienes explican que los más pequeños se interesan en su mayoría por programas que les provocan *diversión y entretenimiento* (“placer de estar entretenido”), como se puede observar en nuestro estudio.

De igual manera, Ander-Egg (1996), Perlado y Sevillano (2003), Gabela (2005), Medrano *et al.* (2007), Sahuquillo (2007), Airbe y Medrano (2008) o Cuervo y Medrano (2013), entre otros, coinciden en la idea de “utilidad social” del medio. Dichos autores confirman que el medio televisivo se ha convertido en uno de los agentes de *socialización* más importante que tiene el niño a su alcance, situándose a la par del entorno familiar, como así se demuestra en nuestro estudio en relación a sus preferencias sobre ver la televisión o pasar tiempo con la familia. Ante este hecho, señalamos aquellas palabras que ya en el 1996 adelantaba Ander-Egg:

La televisión es considerada como el medio de mayor incidencia dentro del proceso de socialización. No cabe duda de que los niños aprenden de la televisión: ésta suministra información, presenta modelos de conducta, transmite formas de ser, ofrece valores e ideales, promueve gustos, modas y costumbres. (p. 67).

El por qué de este hecho está claro; mientras que hace unos años el entorno familiar y la escuela se componían como las principales fuentes de socialización para el niño, ahora este hecho cambia en nuestra sociedad, pues, según los datos, el niño pasa una parte importante de su tiempo libre frente al medio televisivo, igualándose éste, como hemos comentado, al que pasa junto a la familia. De esta manera, si la infancia es la edad primordial para el desarrollo de la personalidad y la interiorización de valores y moral de una persona, podemos decir que éstos vienen proporcionados en igual medida por el medio televisivo que por la propia familia del niño (Teoría del aprendizaje social).

En relación a la posibilidad del medio para la *obtención de información*, para el aprendizaje, muy pocos niños de nuestro estudio reconocen dicha función en la televisión, pues únicamente alrededor de un 11% lo hace. Así, debemos de ser conscientes del gran valor formativo del medio televisivo si este es usado de manera adecuada (Marcos, 2010), pues puede permitir la consolidación de aprendizajes, despertar el sentido crítico, de razonamiento y análisis, así como trabajar valores sociales y de tolerancia, entre otros aspectos (Ambros y Breu, 2007).

Objetivo 5.

Analizar las preferencias televisivas de los progenitores del alumnado y compararlas con el consumo de los hijos.

Los resultados de nuestra investigación exponen la no influencia directa entre el consumo televisivo que hacen los progenitores y el que realizan los hijos, a diferencia de cómo ocurre con las madres, quienes, según los análisis, muestran las mismas preferencias que sus hijos en la selección de programas. Esto se define como una influencia de las madres en los hijos en la selección de programas televisivos. El por qué son las madres las que más influyen en el tipo de programación que ven sus hijos puede ser debido a que, como comentábamos previamente en el capítulo de resultados, son ellas, en general, las que pasan más tiempo en el hogar y, por tanto, con los pequeños.

En relación a las razones que motivan a los miembros de una familia a ver la televisión, el alumnado encuestado coincide con los padres en que la televisión “es entretenida” y “hacer reír”, de ahí la selección de los programas. Las madres, por el contrario, se sienten más atraídas hacia el medio debido a que éste “enseña”. Observamos de esta forma que las madres se encuentran más interesadas en utilizar el medio de una forma educativa que los padres; es por ello que, quizás, sean las que más tiempo pasen con sus hijos frente al televisor; de ahí también su influencia en la selección de un determinado tipo de programa sobre otro.

Por todo ello, valoramos el papel tan importante que tanto padres y madres pueden jugar en el modelo de consumo televisivo del niño; son ellos, por tanto, tal como Morales (2009) explica, la herramienta fundamental para que los hijos adquieran experiencias positivas con la televisión. A diferencia de cómo Ballesta y Lozano (2007) explican en su investigación sobre los jóvenes de Educación Secundaria, quienes seleccionan programas televisivos sin consenso familiar, observamos cómo los escolares de Educación Primaria todavía se encuentran influenciados por el tipo de programación televisiva consumida en el propio hogar; es lo que Orozco (1996) denomina como *consumo televisivo heredado*. En este sentido, debemos tener en cuenta la perspectiva teórica sobre la *influencia de los padres* (Medrano *et al.*, 2007), la cual se basa en que el estilo educativo de los padres, así como sus valores se relacionan con el hábito televisivo de los hijos, jugando así un papel fundamental en el uso y consumo que los pequeños dan al medio y, por tanto en la influencia, positiva o negativa, que éste pueda ejercer sobre ellos en relación al tipo de programación que ven.

Objetivo 6.

Evidenciar si existen diferencias entre las preferencias televisivas de las familias autóctonas y extranjeras.

A diferencia de cómo ocurría con el consumo televisivo de los hijos, los resultados muestran diferencias significativas entre las preferencias ante el medio televisivo de los padres extranjeros y los padres autóctonos. Destacamos que cerca del 20% de padres extranjeros se encuentran más interesados en el visionado y selección de canales con contenidos propios de su país de origen, así como el 80% restante de padres extranjeros junto con prácticamente el 100% de los autóctonos se limitan, en la mayoría de los casos, a seleccionar canales únicamente de origen español. Cabe destacar que son las familias procedentes de países de habla no hispana, y especialmente procedentes de culturas más diferenciadas, como es en este caso de procedencia marroquí, las que más tienden a seleccionar canales propios de su país de origen, resultados que confirman investigaciones previas sobre el tema (López-Mondéjar, 2012).

En este sentido, a través de nuestros resultados se puede observar que, aunque la televisión es considerada como medio homogeneizador de culturas, especialmente en las generaciones más jóvenes, al tratar ésta de manifestar únicamente modelos culturales, sociales y económicos relacionados con los intereses del momento, tal como hemos observado en relación al consumo y uso televisivo que hacen los niños sea cual sea éste su país de procedencia, también podemos destacar a la luz de los resultados, que la televisión, en las generaciones mayores, en este caso de los padres que especialmente desconocen el idioma español, permite recrear el ambiente cultural originario de su país (Amezaga, 2001 y Vassallo, 2008), haciéndoles sentir, por tanto, el país que dejaron atrás mucho más cerca.

Objetivo 7.

Valorar si existen diferencias en el consumo televisivo del alumnado, y la utilización del medio en el aula, en función de su escolarización en un centro educativo.

Los resultados de nuestra investigación vislumbran datos de interés sobre las diferencias entre el consumo televisivo que hacen en el hogar los niños en función del centro educativo donde se encuentran escolarizados, esto es, público o privado y concertado. En este caso las diferencias adquieren un carácter muy significativo, donde destaca un mayor tiempo de consumo televisivo de los niños escolarizados en centros públicos, donde la media se sitúa en 111.6 minutos al día durante la semana y 129 minutos al día durante los fines de semana. Asimismo, destacar que la media de consumo diario de los niños de cuarto de Educación Primaria escolarizados en centros de carácter privado y/o concertado resulta ser inferior, siendo de 77.4 minutos durante los días de semana y de 108 minutos durante los días de fin de semana. Estos resultados pueden ser consecuencia de las jornadas escolares de cada tipo de centro, siendo en los centros privados y/o concertados encuestados jornada partida, donde el alumno tiene que asistir mañana y tarde al centro, limitándole así el tiempo libre de las tardes y, por tanto, el tiempo para el visionado televisivo. Por el contrario, los alumnos escolarizados en centros educativos de carácter público, como hemos comentado, presentan un mayor tiempo de consumo televisivo, lo que puede ser causa del tipo de jornada escolar

continua que presentan estos centros. Dicha jornada permitirá a los niños un mayor tiempo libre para ver la televisión tras la comida y durante la tarde, aspecto que se ve reflejado en los resultados de nuestra investigación. Sin embargo, aunque son muchos y diversos los estudios realizados en torno a los beneficios y/o desventajas de la jornada escolar continua y partida, ninguno de ellos resulta concluyente, tal como explican Alonso (2006) o Fernández-Enguita (2001). Asimismo, no se conocen investigaciones que se refieran a cómo la jornada escolar se relaciona con un aumento o disminución de consumo de medios de comunicación, especialmente, de la televisión.

Para finalizar, resulta interesante destacar los resultados obtenidos en el estudio sobre el uso de la televisión en el contexto escolar, desde la perspectiva de la utilización por el docente en el desarrollo de su asignatura, siendo éste bastante reducido tanto para centros de carácter público, privado, como concertado. Según los resultados, únicamente un 30.8% del alumnado participante en la investigación confirma que su profesor ha utilizado los contenidos de la televisión en clase en alguna ocasión. Asimismo, de los alumnos que confirman esta utilización de la televisión en el aula por parte del maestro, prácticamente la mitad (47%) expresa que después del visionado no se ha comentado en clase los contenidos observados en el medio, por lo que se constata un uso escaso y meramente expositivo. Resultados que, si consideramos otras investigaciones, de igual manera se observan en la etapa de Educación Secundaria (Ballesta, Lozano y Cerezo, 2014), donde el 80% del alumnado confirma el escaso uso del medio por parte del profesor.

En definitiva, los resultados de nuestra investigación referentes al escaso uso de la televisión en el aula evidencian la separación que hay entre escuela y la sociedad. Sin duda, resulta paradójico este hecho, pues la televisión es uno de los medios de comunicación más utilizados, especialmente por los niños, al ser considerado un medio pasivo de fácil acceso, además de encontrarse, como hemos comentado previamente, en prácticamente el 100% de los hogares murcianos, lo que puede indicar, al tratarse de una muestra representativa, un igual porcentaje a nivel nacional. Siguiendo las teorías de Marcos (2011) consideramos que dichos

resultados suelen ser consecuencia de que muchos maestros razonen el uso de la televisión como una actividad de diversión para los alumnos, más que como una forma de aprendizaje motivador adecuado a las exigencias de la sociedad actual donde se desarrollan los niños de hoy. Atendiendo a dichos resultados podemos ver, de manera práctica, reflejado el concepto de *nueva brecha digital*, a la que autores como Buckingham (2008) hacen referencia al referirse al absurdo que los niños viven en relación a los modelos educativos y procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la escuela y sus actividades fuera de la misma. Debemos, por tanto, concienciar a los maestros de la importancia de formar a los niños en y para la sociedad que les espera, de la que son y serán parte integrante y fundamental, y para la que queremos sean ciudadanos activos, reflexivos y críticos, pues, ¿no es esta la verdadera finalidad de la escuela? Debemos sensibilizar igualmente a los maestros de que todos los medios de comunicación, en este caso la televisión, pueden ser convertidos en herramientas de servicio educativo cuando la educación los utiliza de manera adecuada con fines formativos e instructivos. Asimismo, debemos dar a conocer que todo tipo de programas televisivos pueden adquirir virtud educadora si el propio maestro sabe trabajarlos en el aula, ayudando al alumno a descodificar los mensajes, siempre desde un planteamiento pedagógico, incitando a la reflexión de los contenidos, así como de las acciones y actitudes observadas en el medio.

3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En consecuencia, conociendo los aspectos positivos y negativos del medio en función del uso que a éste se le dé y observando a través de los resultados de nuestra investigación que el alumnado de cuarto de Educación Primaria consume de manera abusiva y tiene acceso a todo tipo de programas televisivos a cualquier hora del día, ya sean o no adecuados a la audiencia infantil, apelamos por una responsabilidad compartida entre cadenas televisivas, familias y escuela. En relación a las cadenas televisivas deben comprometerse a cumplir el código de regulación sobre contenidos televisivos e infancia. Asimismo, las familias, deben mediar en el consumo televisivo de los hijos, intentando potenciar en ellos una

actitud crítica, así como seleccionar los contenidos que estos ven con el fin de que sean apropiados a su desarrollo cognitivo, y procurar el establecimiento de horarios adecuados al visionado de programas televisivos infantiles. Por último, el sistema educativo necesita tratar de reforzar la educación mediática a través de programas integrados desde la educación infantil hasta la universidad y educación de adultos.

Pérez, ya en el año 1994 señalaba que el desafío no está únicamente en transformar el medio televisivo, sino en cambiar la educación. Es por ello que, como educadores, debemos acabar con las ideas negativas que existen sobre la mala influencia de la televisión y procurar crear puentes entre los usos que nuestro alumnado realiza de ésta fuera del entorno escolar y dentro del mismo. Así, se debe concienciar a la población de que la televisión se puede constituir en una “fuente de formación afectiva, social y de pensamiento” y que, por tanto, su influencia dependerá de diversos factores sociales y contextuales (Medrano y Palacios, 2006, p.190). En este sentido, debemos advertir a nuestros alumnos de la importancia de los medios de comunicación que nos rodean y que usamos en el día a día, pues, aunque siempre nos ofrecen versiones de la realidad y nunca la pura realidad, juegan un papel muy importante en nuestras vidas ayudándonos a entender el mundo y el lugar que ocupamos. De ahí la importancia de entenderlos y estudiarlos, para comprenderlos y saber qué y cómo nos representan la actualidad (Alba, 2011). Es por ello necesario aprender a distinguir entre dos aspectos fundamentales en relación a cómo educar con y en el medio televisivo a nuestro alumnado. Así, mientras que educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio, es decir, educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos del funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas (Ferrés, 2000), educar con la televisión es utilizarla como una fuente de información más a la que podemos recurrir desde casa, o incorporándola al aula en todas las áreas y niveles de la enseñanza. Educar con ella es también convertirla en un instrumento para la interculturalidad que permita a los espectadores desarrollar una actitud abierta ante la diversidad, que se logre a través de la empatía, aprecio y respeto por parte de todas las personas a las diferentes culturas. Así, es muy probable que si los alumnos se habitúan en el aula a situar las imágenes de la televisión en un contexto de

comunicación activa, es decir, de análisis crítico, la reflexión crítica surgirá de manera espontánea en ellos cuando contemplen imágenes similares fuera del aula.

Debemos ser conscientes de que los alumnos y maestros tenemos en nuestras manos un instrumento para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información y quienes simplemente la consumen. Por tanto, consideramos que ante el consumo televisivo, la educación tiene que desarrollar propuestas relacionadas a una formación en materia de comunicación que supondría integrar el contenido de sus programas, el análisis de sus propuestas y comprender así qué está pasando en la actualidad. Consideramos, además que estudiar los medios de comunicación, en este caso la televisión, favorece tanto al alumno como al maestro, ya que el alumno se interesa porque le hablas de su mundo y se siente más motivado, y el maestro porque sabe que estudiarlos conlleva numerosos beneficios educativos y éticos de gran importancia para sus alumnos (Alba, 2011). Así, no debemos implantar las TIC y el consumo de medios digitales en la escuela de una manera simplemente instrumental, no debemos enseñar a usarlos sin más, sino que debemos ir en dirección a una verdadera “alfabetización digital” , donde los niños y jóvenes, aprendan, además de a usarlas de manera crítica, a crear a partir de las ellas.

CAPÍTULO 6

FUENTES DOCUMENTALES Y ANEXOS

CAPÍTULO 6

FUENTES DOCUMENTALES Y ANEXOS

1. Fuentes documentales

1.1. Referencias

1.2. Normativa legal

2. Anexos

2.1. Cuestionario

REFERENCIAS

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Aguaded, J. I. (2001). *La educación en Medios de Comunicación.: Panorama y perspectivas*. Murcia, España. Editorial KR.
- Aguaded, J. I. y Contín, S. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.
- Aguaded, J. I. (2010). La educación para la comunicación. Nueva alfabetización para un mundo global. En M. E. Del Moral. (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia (55-70)*. Barcelona, España: Octaedro
- Aguaded, J. I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (36), 7-8.
- Aguaded, J.I., y Sandoval, Y. (2011). El televidente, la familia y la escuela ante la recepción participativa de los medios. En V. Tomé y M. Menesez. (Eds.), *Educação e mídia: da teoria ao terreno* (pp. 59-74). Castelo Branco, Portugal: RVJ Editores.
- Aguaded, J. I., y Guerra, S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas. *Sphera Pública*, (12), 21-39.
- Aguiar, M. V. (2011). Jóvenes en la sociedad red: nuevas habilidades para las nuevas generaciones. En F. Martínez y I. M. Solano. (Coords.). *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 97-110). Alicante, España: Marfil.
- Aierbe, A., y Medrano, C. (2008). Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (31), 109-114.

- Alba, R. B. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, España: Grao
- Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGrawHill.
- Alcaraz, S., y López-Mondéjar, L. (2011). Educar para el consumo televisivo: ¿Qué ven los escolares de la Región de Murcia? En R. Aparici, A. García-Matilla y A. Gutiérrez. (Coords.), *Educación Mediática y Competencia Digital. La cultura de la participación* (pp.1-10). Segovia, España: E. U. de Magisterio (UVA).
- Alonso, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de pedagogía*, (365), 74-79.
- Alonso, M., Matilla, L., y Vázquez, M. (1995) *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid, España: De la Torre
- Almansa, A. (2005) Consumo de televisión entre los jóvenes universitarios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (25), 1-27.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 3-17.
- Ambrós, A., y Breu, R. (2007). Cine y educación. *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Grao.
- Amezaga, J. (2001). Biladi. Usos de la televisión por satélite entre los y las inmigrantes magrebíes en Bilbao. *Zer*, (10), 81-105.
- Ander-Egg, E. (1996). *Teleadictos y vidiotas en la aldea planetaria. ¿Qué hace la televisión con nosotros?* Buenos Aires, Argentina: Humanitas

- Ang, I. (1996). *Living room wars: Rethinking media audiences for a postmodern world*. New York, EEUU: Routledge.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, (338), 85-99.
- Aragón, L. E., y Silva, A. (2008). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*. Ciudad de México, México: Editorial Pax México.
- Area, M., y Ortiz, M. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (15), 114-122.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2015). *Resumen general de audiencia de Medios de Comunicación*. Recuperado de: <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>
- Avendaño, C. (2011). La televisión y sus nuevas expresiones. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (36), 10-14.
- Badía, M. D. M., Clariana, M., Gotzens, C., Cladellas, R., y Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 25-38.
- Bakieva, M., González, J., y Jornet, J. M. (2012). *SPSS: ANOVA de un Factor*. Recuperado de <http://www.uv.es/innovamide/spss/0702b.wiki>
- Ballesta, J. (2001). Educar para comprender la comunicación masiva. En J. Ballesta. (Coord.), *Los medios de comunicación en la sociedad actual* (pp. 175-192). Murcia, España: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- Ballesta, J., y Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, España: CCS.
- Ballesta, J. (Coord.) (2002). *Medios de comunicación para una sociedad global*. Murcia, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Ballesta, J., Gómez, J. A., Guardiola, P., Lozano, J., y Serrano, F. J. (2003). *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Ballesta, J., y Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza*, (25), 45-67.
- Ballesta, J. (2009a). Educar para comprender los medios. En J. Ballesta. (Coord.), *Educar para los medios en una sociedad multicultural* (pp.177-190). Barcelona, España: Davinci Continental.
- Ballesta, J. (2009b). Formar hoy con los medios de comunicación. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp.425-447). Málaga, España: Aljibe.
- Ballesta, J. (2010a). Para comprender los contenidos mediáticos. En J. Peirats y Á. San Martín (Coord.), *Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales* (pp. 47-64). Madrid, España: Pearson.
- Ballesta, J. (2010b). Los medios de comunicación y su incidencia en la educación. En I. Cantón, R. E. Valle y A. R. Arias (Coord.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 203-214). Barcelona, España: Davinci Continental.
- Ballesta, J., Cerezo, M. C. y Veas, A. (2014). Los jóvenes de Educación Secundaria ante el uso y consumo de las TIC. *Etic@ net*, 14 (1), 22-40.
- Ballesta, J., Lozano, J y Cerezo, M. (2014). El uso y consumo de TIC en el alumnado autóctono y extranjero de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, (41), 1-32.
- Ballesteros, F. (2002). *El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información*. Madrid, España: Fundación Retevisión.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey, EEUU: Englewood Cliffs
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant. y D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp.151-153) New Jersey, EEUU: Erlbaum

- Bandura, A. (1996). Teoría Social de la comunicación de masas. En J. Bryant. y D. Zillmann. (Eds.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (PP.89-126). Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Barker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona, España: Paidós.
- Bartolomé, D. (1998). *La integración curricular de los medios de comunicación. Estrategias y medios en la integración curricular*. Plasencia, España: UNED.
- Bartolomé, A. (2001). Innovación tecnológica, comunicación y educación. Los medios de comunicación en la sociedad actual. En J. Ballesta (Coord.), *Los medios de comunicación en la sociedad actual* (p.59-83) .Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Becerra, A. T. y Morales, R. A. (2012). También heredamos la forma de ver televisión. *Revista Fuente*, (10), 7-13.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2005). La representación del “otro-mujer” en las pantallas: contenidos filmicos en televisión y coeducación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 (2), 1-4.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa Audiovisual. Investigación y Aplicaciones*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la Télévision, suivi de L'emprise du journalisme*. París, Francia: Liber Éditions.
- Bradway, J. (2002). *Running head: Gender stereotypes and children's television. Stereotypical gender roles portrayed in children's television commercials*. Recuperado de www.wcsu.edu

- Bringué, X., y De Los Ángeles, J. (2000). La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión. *Comunicación y sociedad*, 13(1), 37-70.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-734.
- Bryant, J. y Miron, D. (2003). Excitation-Transfer Theory and Three-Factor Theory of Emotion. En J. Bryant. y P. Vorderer. (Eds.), *Psychology of Entertainment* (pp. 31-61). New Jersey, EEUU: LEA.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Barcelona, España: Paidós
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*. London, England: Routledge.
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, España: Morata.
- Buckingham, D. (2005). *Schooling the digital generation. Popular culture, new media and the future of education*. London, England: Institute of Education, University of London.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation. In D. Buckingham y R. Willett. (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media* (pp.1-13). New Jersey, EEUU: Erlbaum.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, England: Polity Press
- Buckingham, D. (2008). *Digital culture, Media education and the Place of Schooling*. Recuperado de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk
- Buckingham, D. (2011). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridg, England: Polity Press

- Burbules, N. C. (2007). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En C. Magadán y V. Kelly. (Eds.) *Las TIC: del aula a la agenda política. Seminario internacional cómo las TIC transforman las escuelas* (pp. 31-40). Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ UNICEF.
- Calzón, J. A. (2011). Tratamiento de la información y competencia digital. Aproximaciones a la propiedad intelectual: potencialidades y derechos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20), 1-7.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.) *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información* (61-70). París, Francia: C&F Éditions.
- Carrera, F. X., y Coiduras J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 277-289.
- Castillo, S. y Lozano, E. D. (2007). Q – Q Plot Normal. Los puntos de posición gráfica. *Revista electrónica Universidad de Jaén*, 2(9), 1-20.
- Cheung, C. y Chan, C. (1996). Televisión viewing and mean world value in Hong Kong's adolescents. *Social Behavior and Personality*, (24), 351-364.
- Cobo, J (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer - Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-318.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Bruselas, Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Bruselas, Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura (Shutterstock)
- Corominas, A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, España: Desclée y Brouwer.
- Cuervo, S. L., y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Casas J., Repullo J., y Donado J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 7-14.
- De Pablos, J. (2010). La televisión hoy. La responsabilidad familiar y social ante su uso y abuso. En E. del Moral. (Coor.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (71-76). Barcelona, España: Octaedro.
- De Pablos, J., Colás, P., y Villaciervo, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 180-202.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2010). Consumo televisivo y de videojuegos de los escolares asturianos versus desarrollo de competencias audiovisuales y digitales. En E. del Moral. (Coor.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (pp. 31-46). Barcelona, España: Octaedro.

- Del Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. R. (2010). La asimilación cognitiva infantil de los estereotipos representados a través de los dibujos animados. *Observatorio (OBS*)*, 4(3), 89-105.
- Del Río, P. (1996) *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid, España: Síntesis
- Del Río, P., Álvarez, A., y Del Río, M. (2004). *Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Valle, A. (2006). Los menores ante la televisión: una reflexión pendiente. *Educación*, 15(28), 83-103.
- Dornateche, J., Buitrago, A., y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 177-185.
- Elam, E. (2005). Televisión: Hacia una representación real de la sociedad. *Intertextos. Cuadernos del Programa de Comunicación Social*, (1) 85-92.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona, España: Ariel.
- Fernández-Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca. Universitat de Barcelona. Institut de ciències de l'Educació*. Recuperado de <http://transparent.upf.edu/pdfs/ficha7-cast.pdf>
- Fernández Torres, M. J. (2005). La influencia de la televisión en los hábitos de consumo del telespectador: dictamen de las asociaciones de telespectadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13 (25), 1-8.
- Ferrés, J. (1994) *Televisión y Educación*. Barcelona, España: Paidós
- Ferrés, J. (2000) *Educar en una cultura de espectáculo*. Barcelona, España: Paidós

- Ferrés, J. (2005) La familia frente al televisor: ¿víctima o culpable? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (25), 237-242.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38(19), 75-82.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, España: EUNSA.
- Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación, una relación necesaria. *Cuadernos de Información*, (14), 141-147.
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New-York, EEUU: McGraw-Hill.
- Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (1), 2-6.
- Froufe, S. (1996). Los usos sociales de la TV: hacia una televisión local. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (6), 73-77.
- Fuenzalida, V. (2007) Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (30), 49-54.
- Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (25), 137-146.
- García-Galera, M. C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, España: Gedisa
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: La utopía posible*. Barcelona, España: Gedisa
- García, F. (2009). *Nativos interactivos: Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas*. Madrid, España: Foro Generaciones Interactivas.

- García, A. (2010) *Wikis en tareas educativas. Aplicaciones de la web 2.0 en Secundaria y Bachillerato*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- García, R., González, J. y Jounet, J. M. (2010). *SPSS: Prueba t para muestras independientes*. Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf
- Gerbner, G., y Gross, L. (1980). The violent face of television and its lessons. En E. L. Palmer y A. Dorr. (Eds.), *Children and the Faces of Television: teaching, violence, selling* (pp.149-162). New York, EEUU: Academic Press.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., y Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The Cultivation Perspective. En J. Bryant y D. Zillman. (Eds.), *Media Effects. Advances in theory and research* (pp.17-41). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., y Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. *Media effects: Advances in theory and research*, (2), 43-67.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.
- Gómez, V. (2006). El Observatorio Europeo de Televisión Infantil (OETI). *Diario Directo*, (3), 1-6.
- Gómez, F. M. (2010). *La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de Primaria en el ámbito rural y urbano. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Gonnet, J. (1997). *L'éducation et médias*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Gonzalez, C., Rodiño, S., Gorís, A. I., y Carballo, A. I. (2008). Consumo de medios de comunicación en una población infantojuvenil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 10(38), 53-67.

- Goudena, P., y Sánchez, J. A (1996). Peer interaction in Andalusia and Holland. *Infancia y aprendizaje*, (75), 49-58.
- Gross, K. y Morgan, M. (1985). Television and enculturation. En J. Dominick y J. Fletcher (Eds.), *Broadcasting Research Methods* (pp.221-234). Boston, EEUU: Allyn & Bacon.
- Guardiola, P., Ballesta, J., y Gómez, J. A. (2003). El uso y consumo de los media. En J. Ballesta, J. A. Gómez, P. Guardiola, J. Lozano y F. J. Serrano (Eds.), *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria* (pp. 83-110). Madrid, España: CCS.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51), 17.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (38), 20.
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies. A critical Introduction*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Huerta, J. M. (2006). *Guía para los Estudios Cualitativos de Educación No-Formal*. Recuperado de http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-250/Metodolog_a_para_los_Estudio_Cualitativos.pdf
- Huertas, A., Reguero, N., y Sagarzazu, I. (2010). Integración social y consumo mediático y cultural de los migrantes magrebíes en Cataluña. *Zer*, (29), 213-233.
- Igartua, J. J. (2002). El análisis del sistema de mensajes: hacia una definición de la violencia desde el proyecto de indicadores culturales. *Cultura y Educación*, 14(1), 43-54.

- Jacks, N. (2008). Estudios sobre la recepción televisiva y la identidad cultural. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (30), 60-65.
- Jauset, J. A. (2000). *La investigación de audiencias en televisión: fundamentos estadísticos*. Barcelona, España: Paidós
- Jeffres, L. W. (1986). *Mass Media process and effects*. New York, EEUU: Waveland Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, EEUU: University Press.
- Naisbitt, J. (1994). *Global paradox*. New York, EEUU: William Morrow and Company.
- Kantar Media (2014). *Audiencia de TV*. Recuperado de: <http://www.kantarmedia1.es/archivos/index/2>
- Katz, E., Blumler, J. G., y Gurevtch, M. (1974). Utilization of mass communication by the individual. En J. G. Blumler y E. Katz. (Eds.). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research* (pp.19-32). Beverly Hills, EEUU: Sage.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conductual de la investigación del comportamiento*. Ciudad de México, México: Interamericana
- Klimmt, C., Hartmann, T., y Schramm, H. (2006). Parasocial Interactions and Relationships. En J. Bryant y P. Vorderer. (Eds.), *Psychology of Entertainment* (pp. 291-315). New Jersey, EEUU: LEA.
- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Hurtado Ediciones.

- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona España: Ediciones Experiencia.
- Lazo, C. M. (2006). La guía paterna en el consumo televisivo: un modelo cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de contenidos. *Ámbitos*, (15), 211-221.
- Lazo, C. M., y Gabelas, J. A. (2009). Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (39), 203-216.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y sociedad* 17(2), 125-147.
- López-Moratalla, N. (2007). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid, España: Rialp.
- López De La Roche, M. (1999). Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades. *Signo y pensamiento*, 18(34), 77-88.
- López, L. y Monedero, C.R. (2008). Estudio descriptivo del consumo televisivo en primaria y secundaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (31), 269-273.
- López-Mondéjar, L. M. (2012). *Estudio sobre los hábitos de consumo televisivo del alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia* (Tesina de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- López-Mondéjar, L., y Ballesta, J. (2014). Estudio sobre el consumo televisivo de los escolares de Educación Primaria de la Región de Murcia. En R. Nortes y J.I.Alonso (Eds.), *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp159-168). Murcia, España: Universidad de Murcia,

- Lorenzo, J.J. (2005) *Televisión y formación de estereotipos: Análisis de Los Simpsons en el alumnado del Segundo ciclo de Educación Primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Lozano, J. C. (2000). El género y el nivel socioeconómico como mediaciones en el consumo de noticieros televisivos en México. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, (9), 9.
- Lozano J., Cerezo M.C., y López-Mondéjar, L. M. (2011). Interculturalidad y consumo televisivo del alumnado de educación primaria de la región de Murcia. En R. Aparici, A. García y A. Gutierrez. (Coord.), *Educación mediática y Competencia digital. La cultura de la participación* (pp.1-11) Segovia, España: E.U. de Magisterio (UVA).
- Lucas, A., García, C., y Ruiz, J. A. (1999). *Sociología de la Comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- Lull, J. (1997). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu edit
- Moreno-Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 9(2), 130-144.
- McQuail, D. (1997). *Audience analysis*. London, England: Sage.
- McQuail, D. (1998). *La acción de los medios de comunicación y el interés público*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- McQuail, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, España: Paidós
- Marcos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(2), 303-321.
- Marquès, P. (2008). *Propuestas de uso didáctico con la pizarra digital y la PDI*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/propuest.htm>

- Marquès, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 1-15.
- Martínez, F. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós
- Martínez, F. (2007). La integración escolar de las nuevas tecnologías. En F. Martínez (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 21-40). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez, F. (2009). Mitología de las TIC en la sociedad y en la enseñanza. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 33-42.
- Martínez, E. y Peralta, I. (1996). La educación para el consumo crítico de la televisión en familia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (7), 60-68.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España: De la Torre.
- Mayorgas, M. J. (2009). Programas de prevención de la adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador y E. Becoña. (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 221-250). Madrid, España: Pirámide.
- Medina, C. (2000). *La Televisión y su influencia en los niños*. Recuperado de http://www.avizora.com/publicaciones/television/textos/0009_influencia_telelevision_ninos.htm
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo. Un estudio realizado en el País Vasco. *Cultura y Educación*, (28), 37-49.
- Medrano, M. C. (2006). El poder educativo de la televisión: un discurso paralelo a la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-108.
- Medrano, M. C., y Palacios, S. (2006). ¿Es tan perjudicial la televisión que ven los jóvenes y adolescentes? *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 189-206.

- Medrano, Cortés y Palacios (2007) La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, (342), 307-328.
- Medrano, C., Palacios, S., y Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, (62), 13-27.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de televisión? *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31) 387-392.
- Merlo, T. (2002a). La acción socializadora de la televisión en una época global. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (18), 35-39.
- Merlo, T. (2002b). La imagen como nuevo símbolo cultural. *Agora digital*, (3), 7.
- Middaugh, E., y Kahne, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (40), 99-108.
- Mingolarra, J. A. (2001). Preguntas a media luz: la comunicación como problema. En J. Ballesta. (Coord.), *Los medios de comunicación en la sociedad actual* (pp. 53-58). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Morales, F. J. (2009). *Televisión y uso del tiempo en el hogar de los adolescentes. El caso del colegio concertado "La Inmaculada"*. Murcia, España: CEU Asociación de padres "San Vicente Paúl".
- Morales, F. J. (2010). Análisis del consumo de la televisión por los adolescentes en el hogar. El caso del colegio concertado "La Inmaculada" de Yecla (Murcia). *Edetania* (38), 157-172.

- Morduchowicz, R. (2008). *La generación Multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Muñoz, J. J., y Pedrero, L. M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca, España: Cervantes.
- Naisbitt, J. (1994) *Global paradox*. New York, EEUU: William Morrow and Company.
- Navarro-Abal, Y., y Climent-Rodriguez, J. A. (2014). El efecto socializador del medio televisivo en jóvenes. Influencia de las conductas de gestión del conflicto mostradas por personajes de series de ficción. *Área Abierta*, 14(1), 25-42.
- Newson, E. (1995). *Video violence and the protection of children en Electronic Children*. Londres, England: Tim Gill.
- Noble, G. (1973). Effects, of different forms of filmed agresión on chlidren's constructive and destructive play. *Journal of Personality and Social Psychology*, (26), 54-59.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York, EEUU: McGraw-Hill.
- Núñez, T. (2009). Las familias y los medios de comunicación. En T. Loscertales y T. Núñez. (coords.), *Familias y medios de comunicación. Propuestas para un consumo responsable y evitar la adicción* (pp. 8-36). Sevilla, España: Eduforma.
- Núñez-Domínguez, T. Loscertales, F. Contreras, F. R., y Martínez-Pais, F. (2009). Las imágenes que enamoran. En T. Loscertales y T. Núñez. (Coords.), *Familias y medios de comunicación: propuestas para un consumo responsable y evitar la adicción* (pp.37-126). Sevilla, España: Eduforma.
- Núñez, L. y Pérez, J. L. (2006). Lo que los niños ven en la televisión. *Zer*, (20), 133-177.

- Orozco, G. (1991). Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, XIV, (64), 8-19.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, España: De la Torre.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, Audiencias y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Pantoja, A. (2009). ¿Cómo iniciar el proyecto? El punto de partida. En A. Pantoja. (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.15-40). Madrid, España: EOS.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: McGrawHill.
- Peña-López, I. (2006). Capacitación digital en la UOC: la alfabetización tecnológica vs. la competencia informacional y funcional”. En Batlle, A., Borge, R., Cardenal, A.S., Cerrillo, A., Delgado, A.M., Fabra, P.,...Xalabarder, R. (Eds.), *Enseñar Derecho en la Red: Un Paso Adelante en la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.139-155). Barcelona, España: Bosch.
- Perales, A., y Pérez, Á. (2008). Aprender la identidad:¿qué menores ven los menores en tv? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (31), 299-304.
- Pérez, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez, C. (2003). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pérez, C. (2005). *Técnicas Estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid, España: Prentice Hall.

- Pérez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20(39), 25-34.
- Pérez-Tornero, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez Tornero, J., y Martínez Cerdá ,J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos: Políticas de alfabetización en la Unión Europea. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 39-57.
- Perlado, L. y Sevillano, M. L. (2003) La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza*, (21), 163-178.
- Postman, N. (1983). *The disappearance of childhood*. New York, EEUU: W. H. Allen.
- Postman, N. (1998). *Five things we need to know about technological change*. Recuperado de http://www.sdca.org/sermons_mp3/2012/121229_postman_5Things.pdf
- Potter, W.J. (1990). Adolescents' perceptions of the Primary Values of Televisión Programming. *Journalism Quarterly*, (67), 843- 853.
- Potter, W. J. (2014). *Media literacy*. California, EEUU: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital inmigrantes. *Part 1. On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Raney, A. A. (2006). The Psychology of Disposition-Based Theories of Media Enjoyment. En J. Bryant y P. Vorderer. (Eds.), *Psychology of Entertainment* (pp. 61-85). New Jersey, EEUU: LEA.
- Rodríguez, L., Martínez, V. A., y Juanatey, Ó. (2005). Evolución en las preferencias de los consumidores de productos audiovisuales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 2(25), 1-8.
- Rubio, Á. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid, España: Injuve.

- Rubio, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de estudios de juventud*, (88), 201-221.
- Rubio, V., y Berlanga, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista de innovación i recerca en educació*, 5(2), 101-105.
- Ruddock, A. (2001). *Understanding Audiences. Theory and Method*. London, England: Sage.
- Rubin, A. M. (1996). Usos y efectos de los media: una perspectiva uso-gratificación, en J. Bryant y D. Zillmann. (Comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp.555-582). Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Sahuquillo, P. M. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1) 191-224.
- Sartori, G. (2012). *Homo videns*. Alicante, España: Santillana Ediciones.
- San Martín, Á. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación de la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Gedisa.
- Serrano, A., y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Ciudad de México, México: Editorial UABC.
- Sevillano, M. L. (2012). Estilos de enseñar y aprender con investigación y uso de medios de comunicación. En R. Sánchez, P. Isla y F. J. Sánchez. (Coords.), *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo* (pp. 11-26). Barcelona, España: Octaedro.
- Sevillano, M. L., y Perlado, L. (2005), Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (25), 1-7.
- Simatos, A. y Spencer, K. (1992). *Children and Media: Learning from Television*. Liverpool, Inglaterra: Manutius Press.

- Sosa, L. M. (2003). Los niños y la televisión. *Revista de Pediatría*, (38)2, 27-42.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, EEUU: McGraw-Hill.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York, EEUU: MacMillan.
- Torrecillas, T. (2013a). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (68), 27-54.
- Torrecillas, T. (2013b). La mediación familiar en la recepción televisiva Infantil: análisis de los indicadores de mediación preferente y efectiva. *Nueva Época*, (20), 135-159.
- Tyner, K. (1993) Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.171-197). Madrid, España: La Torre.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. New Jersey, EEUU: LEA.
- Urra, J., Clemente, M., y M. Vidal (2010). *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Vassallo, M. I. (2008). Televisiones y narraciones: las identidades culturales en tiempos de globalización. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30, 35-41.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (39), 21, 15-24.
- White, D. (2010). Transcript to the visitors and residents video. *TALL blog Online education with the University of Oxford*. Recuperado de <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2009/10/14/visitors-residents-the-video/>

Zillmann, D. (2000). Mood management in the context of selective exposure theory. *Communication yearbook*, (23), 103-124.

Zillmann, D. (2003). Theory of Affective Dynamics: Emotions and Moods. En J. Bryant, J. Roskos-Ewolden y L. Cantor. (Eds.), *Communication and Emotion* (pp.75-109). New Jersey, EEUU: LEA.

NORMATIVA LEGAL

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

ANEXOS

CONSUMO TELEVISIVO

Te pedimos que leas y respondas con atención a las preguntas que te planteamos. Solamente debes señalar la respuesta que más se ajuste a tu manera de actuar.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, todas son válidas. Puedes contestar con total sinceridad puesto que este cuestionario es totalmente anónimo y todos los datos son confidenciales.

Tu colaboración es muy importante para el éxito de nuestro estudio.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

¿Cuál es el nombre de tu colegio?

¿En qué ciudad vives?

¿Cuántos años tienes?

Niño

Niña

¿En qué país nació tu padre?

¿En qué país nació tu madre?

¿En qué país naciste tú?

Nivel de estudios de tu padre:

- Sin estudios*
- Educación Primaria*
- Educación Secundaria*
- Bachillerato*
- Universitarios*

Nivel de estudios de tu madre:

- Sin estudios*
- Educación Primaria*
- Educación Secundaria*
- Bachillerato*
- Universitarios*

¿En qué trabaja tu padre?

¿En qué trabaja tu madre?

¿Cuántos hermanos tienes?

¿Con quién vives en casa?

(Señala con una X todos los miembros de tu familia que viven contigo)

- Padre*
- Madre*
- Abuelo*
- Abuela*
- Hermano/A Mayor*
- Hermano/A Menor*
- Otros*

EQUIPAMIENTO:

¿Cuántas televisiones hay en tu casa?

- No tengo televisión*
- 1 Televisión*
- 2 Televisiones*
- 3 Televisiones*
- Más de 3 televisiones*

¿Dónde sueles ver la televisión?

USO Y CONSUMO TELEVISIVO:

¿Qué prefieres hacer en tu tiempo libre?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Leer un libro</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ver la televisión</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Jugar con tus amigos</i> | <input type="checkbox"/> <i>Jugar al ordenador</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Estar con tu familia</i> | <input type="checkbox"/> <i>Jugar a la videoconsola</i> |

¿Te interesa ver la televisión?

- No*
- Regular*
- Sí*
- Mucho*

¿Por qué te interesa ver la televisión?

¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión entre semana?

- Por la mañana durante el desayuno*
- Al medio día mientras como*
- Por la tarde cuando llego del colegio*
- Por la noche mientras ceno*
- Por la noche antes de ir a dormir*

¿Cuánto tiempo sueles ver la televisión los fines de semana?

- Menos de 1 hora al día*
- 1 hora al día*
- 2 horas al día*
- 3 horas al día*
- Más de 3 horas al día*

¿Cuál es tu programa favorito?

¿Por qué te interesa ese programa?

¿Qué canal de televisión es tu favorito?

¿Por qué te interesa ver ese canal de televisión?

FAMILIA

¿Sueles ver la televisión solo o acompañado?

- Solo
- Acompañado

¿Tus padres te dejan ver la televisión todo el tiempo que quieras?

- Nunca
- A veces
- Siempre

En Casa, ¿tus padres te han puesto algún horario para que puedas ver la televisión?

- No
- Sí

¿Qué programa prefiere ver tu padre en la televisión?

¿Por qué piensas que a tu padre le interesa ese programa?

¿Qué programa prefiere ver tu madre en la televisión?

¿Por qué piensas que a tu madre le interesa ese programa?

¿Podrías decirnos qué canal de televisión se ve más en tu casa?

ESCUELA

¿Tu profesor ha utilizado la televisión en clase?

No

Sí

Si tu profesor ha utilizado la televisión en clase, ¿Habéis comentado con él lo que habéis visto?

No

A veces

Sí

No lo sé