ISSN: 1135-9250

Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa

Número 35 / Marzo 2011

# EDUCACIÓN INFORMAL. CONFIGURACIÓN Y VALORES DE LOS PROTAGONISTAS INFANTILES[1]

## *INFORMAL EDUCATION. CONFIGURATION AND SOCIAL VALUES OF CHILDREN PROTAGONISTS*

*Tamara Vázquez Barrio*
*tamarav@ceu.es*
*Universidad San Pablo CEU*

## RESUMEN

Partiendo de una interpretación amplia del término educar, a las instancias formativas tradicionales hay que añadir los medios de comunicación por su papel como agentes de socialización. Este artículo ofrece los resultados de una investigación sobre las actitudes, valores sociales y normas de comportamiento de los personajes de los programas infantiles televisivos por su potencial influencia en el desarrollo del niño.

**PALABRAS CLAVE**: Educación informal, televisión, personajes infantiles, niños, programación infantil, análisis de contenido, construcción social, valores.

## ABSTRACT

Adopting a wide interpretation of the concept to educate, it is necessary to add mass media to the traditional educational instances for its role as agents of socialization. In this way, this paper shows some results of research about children's programmes aired by main national and opened channels. Our objective is to know attitudes, social values and norms that these programmes offer thought protagonists by its potential influence in children's development.

**KEYWORDS**: Informal education, television, children protagonists, children, children programming, content analysis, social construction of the reality, values.

[1] Este artículo es producto de la tesis doctoral "La audiencia infantil ante los contenidos de la programación televisiva en España" llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación "La Televisión y la audiencia infantil en España. Criterios y Contenidos de la programación y pautas de conducta" (Ref. SEJ 2004-00268) del Plan Nacional I+D+I (2004-2007), dirigido por el Profesor Dr. D. Luis Núñez Ladevéze.

# 1. INTRODUCCIÓN

Junto a la familia, al grupo de iguales y a la educación formal o reglada, la televisión es, a día de hoy, un contexto primario de socialización (Benítez Serrano, 2005; Belmonte y Guillamón, 2005; Huergo, 2008). A través de sus contenidos, el medio televisivo difunde modelos de vida, actitudes, valores sociales y normas de comportamiento, configurándose como un elemento influyente en el desarrollo de los telespectadores infantiles. Las teorías contextualistas sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Morris, 1998) nos proporcionan una base teórica para sustentar esta relevancia de la televisión en el desarrollo del niño. Todas ellas explican que éste se produce por la interacción de las características propias del sujeto y de los distintos entornos en los que tiene lugar, entre los que hay que situar en un puesto destacado a los medios de comunicación, y en especial a la televisión debido a su universalización y al tiempo que dedican los niños diariamente a su visionado. Bronfenbrenner descompone el «medio ambiente» en cuatro sistemas: macrosistema, mesosistema, exosistema y microsistema. En su propuesta, los medios de comunicación se sitúan, junto a otros de importancia tan evidente como los servicios sanitarios, sociales o educativos de una comunidad, en el exosistema, que define como "entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que contiene a la persona en desarrollo" (Bronfenbrenner, 1987:44).

En ese entorno, los medios de comunicación ocupan un lugar principal y entre ellos la televisión destaca por encima de los demás. Se trata de la tecnología de información y comunicación (TIC) de mayor penetración (99,7%), aunque seguida cada vez más de cerca por otras como el teléfono móvil (94,6%) o el ordenador (68,7%). Es también el medio al que los niños dedican más tiempo, aunque esta hegemonía está siendo seriamente amenazada por el crecimiento de la proporción de niños que utilizan Internet, un 87,3% según la última Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística. No obstante, a pesar de este crecimiento exponencial de las nuevas pantallas, el uso de Internet todavía está lejos del consumo infantil medio diario de televisión (148 min.). A día de hoy domina, por lo tanto, la televisión respecto a los demás medios de comunicación tanto en la extensión como en el uso.

Saber cómo afecta este medio a la persona en desarrollo es una cuestión que surge cuando aparecen los medios audiovisuales, primero el cine y más tarde la televisión, pero que a día de hoy todavía no se ha podido contestar de forma concluyente, porque los resultados de los diferentes estudios son muy contradictorios. Las primeras investigaciones en este ámbito se encaran desde el modelo behaviorista de los efectos directos, que consideraba a los mismos como "respuestas específicas a estímulos específicos, de tal manera que se puede esperar y predecir una correspondencia estrecha entre el mensaje de los medios y la reacción de la audiencia" (McQuail y Windahl, 1997:85), pero ya en la década de los cuarenta este modelo comienza a ser cuestionado, porque los esfuerzos para identificar los supuestos efectos directos de la comunicación colectiva se manifiestan estériles (Wolf, 1994). De hecho, una de las primeras y ya clásicas investigaciones sobre lo que se puede denominar genéricamente como relación entre la televisión y la infancia, ya evidenciaba que "the effects are very likely to vary with the child's intellectual and social maturity, his needs and interests, his home background and past experience, as well as with his general living for television" (Himmelweit, Oppenheim y Vince, 1958: 231). Otra investigación de referencia, publicada solo tres años después, va más allá y propone un cambio de perspectiva al igual

que había hecho anteriormente Katz (Wolf, 1994:78), pero restringido a un medio de comunicación, la televisión, y a un segmento de audiencia, el infantil, que consiste en invertir el planteamiento de las investigaciones realizadas hasta entonces sobre el tema, sustituyendo la pregunta acerca de "lo que la televisión hace a los niños" por la de "qué hacen los niños con la televisión". Su conclusión más importante es que "para *algunos* niños y en *determinadas* condiciones, *cierta* televisión es perjudicial. Para *otros* niños, en las mismas condiciones, o para los mismos niños en *otras* condiciones, puede ser beneficiosa. Para la *mayoría* de los niños, en la *mayoría* de las condiciones, la *mayor parte* de la televisión no es, probablemente perjudicial ni beneficiosa de una forma especial" (Schramm, Lyle y Parker, 1965:1) o dicho de otro modo, "no cabe afirmar con una base científica que la televisión sea buena o mala para los niños. Se trata siempre de una relación entre una *clase* de televisión, una *clase* de niño y una *clase* de situación" (Schramm, Lyle y Parker, 1965:145)

Tomando como punto de partida que la televisión puede modelar los comportamientos infantiles, dependiendo de factores intermediarios[2], y que puede promover creencias y actitudes, los investigadores se han preocupado por conocer diferentes aspectos de estas potenciales influencias. Dentro de los estudios centrados en los impactos cognitivos, las propuestas de Albert Bandura y de George Gerbner han marcado un antes y un después. Para Gebner y su equipo (1996) las historias, los mensajes, los patrones de caracterización o la tipificación social que ofrece la televisión, se imponen en el entorno simbólico y afectan a las concepciones de la audiencia en áreas como el género, las minorías, los estereotipos, la familia, la religión, las expectativas de futuro y otras, especialmente en los que denominan "espectadores voraces". Desde la perspectiva de Albert Bandura (1987), una parte importante del aprendizaje social se produce ante la observación del comportamiento ajeno y de sus consecuencias. Este aprendizaje vicario no se produce sólo a partir del comportamiento de modelos reales, es decir, de los seres humanos que nos rodean, sino también a través de los modelos simbólicos como los personajes de la televisión, que ofrecen información acerca de los valores humanos y patrones de comportamiento y de conducta, que los adultos y sobre todo los niños y adolescentes aprenden de forma vicaria. Otros estudios han profundizado en este aspecto y la conclusión general es común a todos ellos: los telespectadores más jóvenes interactúan con las series para la elaboración de su identidad, utilizan los personajes, los problemas y la resolución que a ellos se plantean como fuentes de información y los comparan con su propia experiencia vital (Huertas y França, 2001; Fisherkeller, 2002; Pindado, 2006; Montero, 2006, Figueras, 2006)[3]. Partiendo de esta evidencia, nos parece relevante conocer los modelos que se les están ofreciendo a los niños a través de los programas infantiles y para ello hemos analizado las características de los protagonistas y personajes secundarios de estos espacios.

[2] Reflexiones actuales sobre este asunto concluyen de modo similar. López de la Roche (2008), se pregunta si *¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios?* Su respuesta es que "La pantalla televisiva no es eficaz en ≪transmitir≫ información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras ≪mediaciones≫, ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan (Lòpez de la Roche, 2008: 57)

[3] Sobre este tema, Fiske (1989: 60) afirma que "la gente joven está continuamente comparando y contrastando el mundo de la televisión con su propio mundo social de acuerdo a un rango de criterios con el que ellos evalúan el realismo de las representaciones de la televisión". En el ámbito español Julián Pindado (2006: 16) ha llevado a cabo un estudio sobre los medios de comunicación en la socialización adolescente y explica que "cuando un chico ve en una serie cosas que le suceden a un grupo de amigos de un colegio está haciendo algo más que leer. Lo que aparece ante sus ojos no es un simple texto o documento, dado que se muestran experiencias reales de gente real. Una realidad muy diferente de la de los dibujos animados, cuyos personajes no se los encuentra por la calle"

## 2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

La técnica elegida para analizar las características de los personajes infantiles de los programas para los niños emitidos por las cadenas generalistas de ámbito nacional y emisión en abierto fue el análisis de contenido. Se analizaron seis programas –*Birlokus Club, El mundo mágico de Brunelesky, Hora Warner, Los Lunnis, Megatrix, Zona Disney*-, cinco de ellos contenedores. En total suman 58 unidades programáticas[4], puesto que los contenedores incluyen un número variable de series de dibujos animados y de imagen real. Esas 58 unidades corresponden a 41 títulos diferentes, porque hay series de las que se emite más de un capítulo. La duración de la muestra analizada son 1.018 minutos. La selección de la muestra se llevó a cabo de forma aleatoria en los meses de mayor consumo televisivo según los índices de audiencia. Puesto que este trabajo se enmarca en una línea de investigación más amplia y se puede considerar una continuación de estudios precedentes[5], las variables ya habían sido determinadas en las investigaciones anteriores así como el procedimiento operativo de medida, lo que acredita su validez.

La ficha de análisis se puede estructurar en tres grandes bloques: características sociodemográficas, actitudes y valores. En el primer apartado se utilizaron 11 criterios de clasificación. El primero es el rol que desarrolla el personaje en el relato, que puede ser protagonista, secundario o episódico; el segundo y el tercero son el sexo y la orientación sexual de los personajes; el cuarto es el género del actor del relato que se analice -humano, no humano, animal, androide, virtual y otros-. La edad es el quinto criterio que hemos tenido en cuenta en esta ficha de análisis. La raza agrupa las categorías: blanca, negra, asiática, afroamericana, indígenas americanos y «no humana». La religión reúne siete variables: católica, cristiana no católica, budista, musulmana, adverso, agnóstico e indiferente ante la doctrina y la nacionalidad aglutina otras siete: española, norteamericana, latinoamericana, japonesa, indeterminada, no real y otras. Las tres categorías restantes son la profesión, el rol familiar o social que desempeñan los personajes en el programa analizado y el tipo de actor del relato que estamos estudiando.

Las actitudes consideradas en la ficha de análisis son: dominio-sumisión, actividad-pasividad, optimismo-pesimismo; pragmatismo-idealismo; amistad-enemistad; amor-odio; altruismo-individualismo-egoísmo y verdad-mentira. Los valores que se analizan son cinco: afectividad, conflictividad, competitividad, religiosidad y belleza. También se tiene en cuenta si la posición del valor es positiva, negativa o neutra, es decir, si el protagonista analizado, con las características indicadas, es valorado positiva, negativamente o ni en un sentido ni en el otro por los demás personajes del programa.

[4] Además de los segmentos de los contenedores se han analizado las siguientes series: Las torturgas Ninja, One Piece, Pokemon, Winx Club, El mundo mágico de Brunelesky, Batman, Los pequeños picapiedra, Tom y Jerry, Cuentos de Andersen, Fimbles, Los patos astutos, Mike en la isla, Quijote, Rugrats, Tom en el Caribe, Arthur, Los Lunnis: la serie, La historia interminable, Calliou, La momia, Men in black: la serie, Tom & Oscar, Código KDN, El club de medianoche, El Príncipe de Bell Air, La niñera, Lizzie McGüire, Max Steel, Quintillizos, Stuart Little, House of Mouse, Mr. Brandy y Mrs. Whiskers, American Dragon y La banda del patio.

[5] El primer proyecto que desarrolla esta línea es el dirigido por el profesor Javier Fernández del Moral financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología entre los años 2000 y 2003 titulado "Contenido anómico de la programación de televisión seleccionada por la audiencia infantil". A este le siguieron otros tres dirigidos por el profesor Núñez Ladevéze: "La televisión y los niños: programación infantil y anomia televisiva" MYCT, 1999-2002 (PB1998-0785-C0201); "La Televisión y la audiencia infantil en España. Criterios y Contenidos de la programación y pautas de conducta" (Ref. SEJ 2004-00268) y "La televisión y la audiencia infantil en la Comunidad Autónoma de Madrid. Criterios, contenidos y pautas de conducta (REF. 06/HSE/108/2004). El más reciente sobre esta materia otorgado en convocatoria pública es el "Proyecto Coordinado de Televisión e Infancia" (Ref. S2007/HUM-0424) y en convocatoria privada con evaluación positiva de la ANECA el "Estudio lexicográfico de los programas infantiles para un uso igualitario del lenguaje" financiado por el Fundación Universitaria San Pablo CEU.

El registro fue realizado por cuatro jueces. Para su elección se tuvieron en cuenta las instrucciones explícitas propuestas por Krippendorff (1990): tenían que estar familiarizados con el material que había que registrar, pero al mismo tiempo tenían que tener capacitación en el método científico. Una vez formado el equipo fue necesario un periodo de preparación para la codificación, que se prolongó durante tres meses. En las primeras sesiones estudiamos las plantillas de datos diseñadas por los profesores Núñez Ladevéze y Pérez Ornia que íbamos a utilizar en el análisis y las definiciones de las categorías. A continuación acometimos una actualización de las fichas y las aplicamos a una muestra del material que debíamos codificar, lo que nos permitió realizar nuevos ajustes. Con la intención de verificar la fiabilidad de las instrucciones de codificación, realizamos tres sesiones en las que un grupo de observadores independientes aplicaron esas instrucciones a una muestra del material. Observamos un alto grado de acuerdo en sus registros, por lo que consideramos definitivas las categorías utilizadas y emprendimos la tarea de codificación.

Una vez analizadas todas las unidades muestrales, codificamos las respuestas y tabulamos los resultados mediante la utilización del programa estadístico SPSS. Cuando habían sido introducidos todos los casos en la plantilla se calcularon valores de frecuencias y porcentajes. Después nos valimos de tablas de contingencia para realizar cruces y responder a los objetivos planteados.

Finalizado el proceso de registro, un juez independiente realizó un nuevo análisis sobre una muestra del 20% de las unidades elegidas al azar a fin de estimar la fiabilidad del proceso de codificación (intercoder reliability). El porcentaje medio de coincidencias obtenido aplicando la fórmula de Holsti fue del 90,44%. En el registro de los valores y actitudes de los protagonistas, que es la ficha con las categorías más difícilmente objetivables, el porcentaje de coincidencias disminuye hasta el 79,18%, pero incluso en este caso se trata de una fiabilidad aceptable.

## 3. RESULTADOS

En total se han analizado 284 personajes de los que 125 son protagonistas y 159 ocupan papeles secundarios. De esos 284 actores del relato, 66 son niños de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años. Entre los secundarios, hay 27 niños y los 132 restantes se reparten entre jóvenes, adultos y ancianos. Si desagregamos el número total de protagonistas por segmentos de edad, el más representado es el de 4 a 12 años (31,2%), lo que resulta bastante lógico teniendo en cuenta el público objetivo de estos contenidos. A ese grupo de edad le sigue el de los adolescentes y jóvenes, 13-24 años con un 29,6% y mucho menos representadas están las superiores a éstas, que corresponderían con la edad de las personas más próximas a los niños, como los padres y los abuelos en el ámbito familiar, o los profesores en el académico. El grupo de 25 a 44 años supone el 12% de los protagonistas, el segmento de 45 a 64 el 8,8% y el de mayores de 64, que serían los que mejor encajan en el rol de abuelos, al 2,4%. Los personajes con edades inferiores a los 4 años representan un 7,2% y en un 8,8% de los casos, la edad no se puede determinar de ningún modo. Entre los personajes secundarios, la más habitual es la propia de los adultos que suelen rodear al niño, es decir, padres y profesores. El porcentaje más elevado es para el segmento de 45 a 64 años que obtiene un 31,45%. Le sigue el grupo de edades comprendidas entre los 25 y los 44 con un 16,35%, los adolescentes de 13 a 24 con un 17,61% y a continuación ya se sitúan los niños de 4 a 12 con un 16,98%. Los menores de 4 años representan un 6,29% de la muestra y finalmente los mayores de 64 un 5,6%.

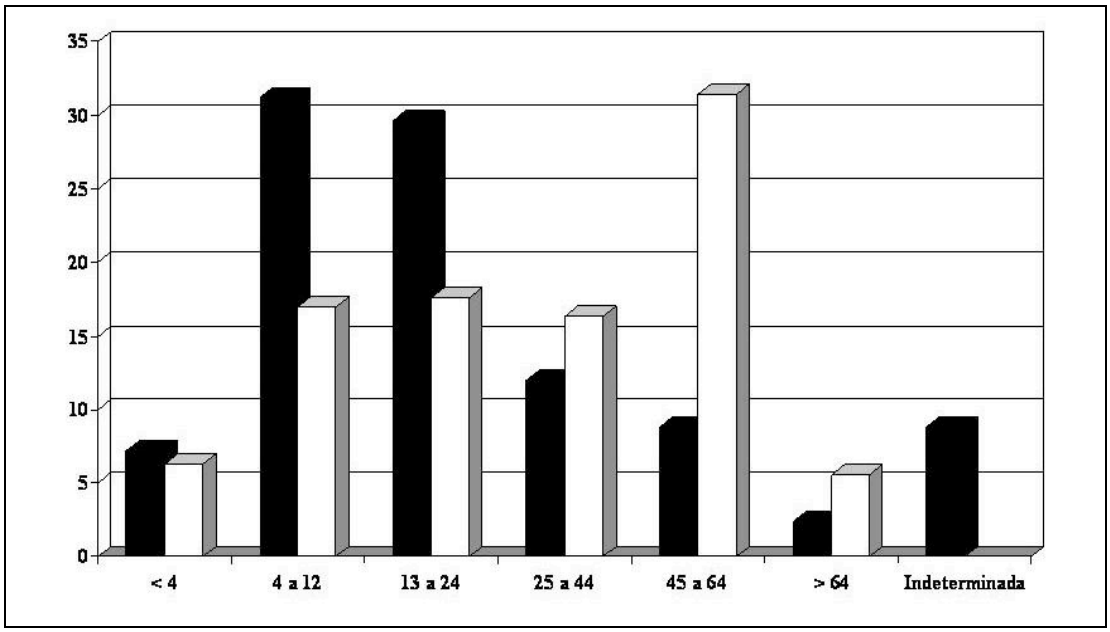


*Gráfico 1. Edad de los personajes infantiles.*

De los 125 personajes protagonistas, 88 son varones (70,4%) y sólo 37 (29,6%) son mujeres. En el caso de los personajes infantiles la diferencia es aún mayor: el 76,9% frente al 23,1%. Este desequilibrio es un hallazgo constante en las investigaciones de este tipo (Rajadell, Pujol y Violant, 2005; Espinar Ruiz, 2007), aunque entre las producciones más recientes como *La banda del patio* o *Winx Club* la representación de ambos sexos es bastante paritaria. El 70,4% de los protagonistas infantiles son de raza blanca, el 10,3% son negros y hay un 15,4% que no pueden ser calificados dentro de ninguna raza humana. Respecto a las nacionalidades, hay un 51,3% que no tienen una raza real y entre las que sí lo son, la que predomina de forma muy clara es la norteamericana (43,6%) habiendo sólo un 2,6% de protagonistas japoneses y el mismo porcentaje de personajes en los que no se ha podido determinar esta categoría. El predominio de los personajes principales estadounidenses encuentra su explicación en que el 58,62% de los programas infantiles analizados proceden de este país (Vázquez Barrio, 2009). En cuanto a la ocupación, casi un tercio de los protagonistas infantiles son estudiantes, sin embargo, como norma general no se muestra ningún interés por el aprendizaje. Sabemos y podemos codificar su actividad, porque hay tramas que se desarrollan en el colegio o porque hacen algún comentario sobre los profesores, los compañeros o cualquier otro asunto relacionado con ese ámbito, pero no se observa ningún hábito de estudio. El resto de los personajes son héroes en el sentido amplio de la palabra. Teniendo en cuenta este dato y que el 90,4% son humanos frente a otros géneros tan habituales en los dibujos animados como los animales, que representan el 5,1% restante, o los androides o virtuales, que no aparecen protagonizando ningún espacio, podemos concluir que conviven historias de argumentos realistas con otras más fantásticas.

El rol familiar o social más desarrollado por los protagonistas es el de amigo/a (76,9%). Resulta lógico si tenemos en cuenta la importancia que la relación con iguales tiene para el desarrollo de los niños. Hay estudios que indican que desde la temprana edad de los 2 años comienzan a ser importantes las relaciones con otros niños y niñas de su edad (Rubin, 1980; Shaffer, 2002). Este entorno de socialización va adquiriendo más importancia de forma progresiva. Durante la etapa escolar, es habitual que se establezcan relaciones de amistad entre niños de la misma edad, sexo y semejanzas actitudinales y comportamentales (Rubin,

Bukowski y Parker, 1998) y es en la adolescencia cuando los amigos se convierten en un contexto de enorme influencia (Selman, 1980). El abanico de roles familiares y sociales de los protagonistas infantiles se completa con el papel de hijo/a (15,4%), vecino/a (5,1%) y jefe/empleado (2,6%), porcentaje este último que corresponde con un trabajo como repartidor que lleva a cabo un personaje con el fin de conseguir dinero para hacerle un regalo a su madre.

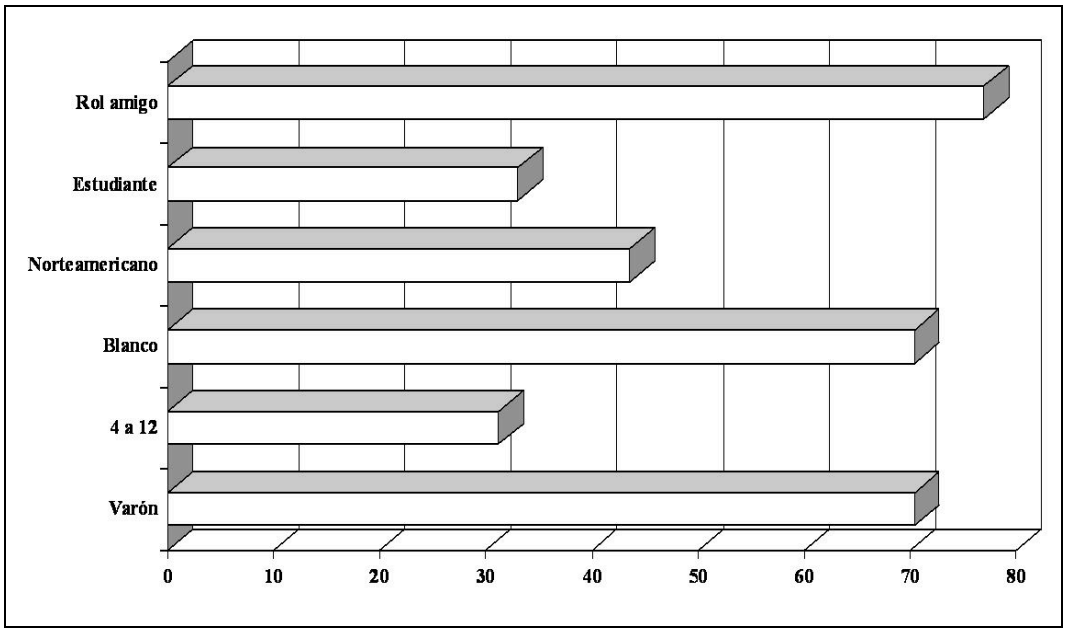


*Gráfico 2. Perfil del protagonista de los programas infantiles.*

De todas las variables analizadas, las que permiten conocer los valores y las actitudes de los protagonistas son las más difíciles de codificar, pero ya hemos indicado, que incluso en este caso obtuvimos una fiabilidad aceptable. Los resultados indican que el 82,1% de los protagonistas infantiles analizados son activos. El resto de valores predominantes son el optimismo (53,1%) y el idealismo (30,8%). Además, en coherencia con el rol más común desempeñado por los protagonistas, la amistad es el tipo de afectividad que predomina respecto a las demás (35,9%), seguida de la que tiene lugar dentro de la familia (7,7%). En las relaciones de amistad, aunque predomina la afectividad, un 15,4% de los protagonistas infantiles mantienen algún tipo de conflicto con sus iguales. La competitividad, otro de los valores previstos en el análisis, es poco frecuente: un 5,1% se muestran competitivos en sus relaciones personales, el mismo porcentaje lo hace en el juego y el deporte y un 2,6% en relaciones profesionales. Es importante destacar que en los dos ámbitos de relación representados: el familiar y el del grupo de amigos, predomina la afectividad sobre la conflictividad. No obstante, también es preciso llamar la atención sobre un dato, el 56,4% de los protagonistas infantiles no manifiesta ningún tipo concreto de afectividad hacia ningún otro personaje de su entorno, sino que se trata de lo que podríamos denominar como una actitud genérica.

Otra de las variables que introdujimos en el análisis es el culto al cuerpo por la incidencia que se le supone a los medios de comunicación en la difusión y promoción de la denominada "cultura de la delgadez". Los resultados de esta investigación no muestran, sin embargo, una incidencia importante de este valor en la programación infantil. Solo el 10,3% de los personajes manifiestan en algún momento preocupación por el tema o interés por el mismo. En el análisis segmentado por sexo tampoco se aprecian diferencias significativas: el 10% de los personajes masculinos y el 11,1% de los femeninos se preocupan especialmente por su

aspecto físico. Si en esta variable las diferencias entre ambos sexos no son relevantes, no ocurre lo mismo en muchas otras. Las niñas, por ejemplo, son más sumisas que sus compañeros (44,4% frente al 20% de los chicos). Además, ninguna protagonista femenina es caracterizada como dominante, mientras que el 33% de los niños sí asumen este valor. También los niños son más activos y más pragmáticos (20%) y las chicas más idealistas (56,6%). Una de las diferencias más significativas se produce en la forma que unos y otras tienen de ver las cosas: el 63,3% de los niños frente al 11,1% de las niñas se muestran optimistas. Ellos son más competitivos en términos generales y además manifiestan esta actitud no solo en las relaciones personales, donde son las chicas más competitivas que los chicos (11,1% frente al 3,3%), sino también en las relaciones profesionales (3,3%), en el juego y el deporte (6,7%) y en otras (6,7%). También se muestran más afectivos en el total y por subcategorías y menos conflictivos, lo que no deja de llamar la atención por la caracterización que uno y otro sexo ha tenido tradicionalmente y en la actualidad en otros géneros como las series de ficción (Galán Fajardo, 2007). El 10% de los niños manifiestan afectividad en el ámbito familiar, mientras que no se ha codificado ningún caso entre las niñas, y en las relaciones de amistad, hay un 36,7% de personajes varones y un 33,3% de personajes femeninos que se muestran afectivos. Respecto a la segunda actitud, el 33,3% de las niñas tienen algún tipo de conflicto con sus amigas, mientras que en el caso de los niños el porcentaje se reduce a un 10%, aunque acumulan otro 16% en situaciones diferentes a las previstas en el análisis.

Entre los personajes secundarios la diferencia entre el número de niños y niñas se reduce sustancialmente respecto a los protagonistas llegando casi a la equiparación. Los varones representan el 51,9%. El 63% son humanos, el 22,2% animales y hay un 14,8% que encarnan a seres no humanos. En consecuencia, hay un 51,9% de personajes secundarios infantiles que tienen una raza que no se puede clasificar como humana y del resto, el 40,7% son blancos y el 7,4% negros. La nacionalidad predominante sigue siendo la norteamericana (44,4%) entre los personajes reales a los que se les puede adscribir un lugar de origen y aparece por primera vez una referencia a nuestro ámbito cultural más próximo con un 3,7% de personajes de nacionalidad española. La ocupación principal de los niños en papeles secundarios sigue siendo también mayoritariamente la de estudiante (63%), aunque hay un porcentaje importante que no desarrolla ninguna actividad (29,6%). El arco de roles sociales y familiares entre estos actores del relato es más diversificada que entre los protagonistas. El 59,3% representan el papel de amigos, el 14,8% el de hijos, el 11,1% el de hermanos y también hay primos y otros de los que no se ha podido determinar su rol.

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La primera conclusión es que la mayoría de los protagonistas de los programas infantiles son niños de 4 a 12 años, algo lógico para lograr una mayor identificación de los telespectadores objetivos de estos contenidos con los personajes principales de las historias que se narran. Como viene siendo habitual en este tipo de estudios, los varones están más representados que las mujeres sobre todo en las producciones más antiguas. Este planteamiento, superado ya en las producciones contemporáneas en otros géneros de gran éxito como las series de ficción, donde la paridad es casi absoluta (Vázquez Barrio, 2009), se debe, muy probablemente, a la distancia entre el año de producción y el de emisión, motivo también de la escasa diversidad racial registrada. Podemos decir, por lo tanto, que los modelos que se ofrecen en estos espacios están obsoletos. Por otro lado, se trata de patrones importados,

que a pesar de la atemporalidad de los dibujos animados y de la falta de referencias culturales específicas en la mayoría de los casos, no deja de alejarse de lo que defienden los principales índices de calidad internacionales[6] que defienden que los espacios estén pensados y diseñados específicamente para los niños del país que los emite. Esa falta de apego a la actualidad y de contextualización hace que temas como la multiculturalidad, la ecología, la globalización o la cultura en sus más variadas formas, no tengan cabida en los argumentos y las historias.

Una conclusión general sobre las actitudes y los valores que estos personajes tienen en la ficción es la amplia promoción de la amistad. El 76,9% de los protagonistas infantiles ejercen el rol de amigo. Además la afectividad hacia los otros niños y niñas de la misma edad (35,9%) es la que predomina sobre las demás opciones previstas. Los valores negativos como la conflictividad o la competitividad tienen poca presencia, sin embargo, nos llama poderosamente la atención la poca importancia que se le da a las relaciones familiares. Sólo el 13,6% de los protagonistas son representados como hijos, lo que quiere decir que los personajes infantiles apenas se interrelacionan con sus progenitores en la ficción, a pesar del papel fundamental que a estas edades tienen los padres para los niños. Las relaciones entre hermanos están todavía menos representadas, siendo solo el 11,1% de los personajes secundarios los que ocupan este papel. Sin lugar a dudas, el ámbito de expresión principal de los niños en los programas infantiles analizados son los amigos.

Otro de los aspectos relevantes es la diferencia en la configuración de niños y niñas. Éstas son más sumisas, más pasivas y pesimistas. Son además menos competitivas y algo que nos ha llamado la atención, porque contradice la tradición literaria de todos los tiempos y los estereotipos de los relatos audiovisuales, es que son menos afectivas que sus homólogos varones.

## *5.* REFERENCIAS


BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social.* Madrid: Espasa-Calpe.

BELMONTE, J. y GUILLAMÓN, S. (2005). Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores*. Comunicar*, 25.

BENÍTEZ, R. (2005). La televisión como transmisora de actitudes, valores y referentes ideológicos. *Comunicar*, 25.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BRONFENBRENNER, U. y MORRIS, P. (1998). The ecology of developmental proceses, en Damon, W. y Lerner, R. (Eds.). *Handbook of child psychology*, vol. 1, *Theoretical models of human development*. Nueva York: Wiley.

ESPINAR RUIZ, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar,* 29; 129-134.


[6] Los principales estudios internacionales que han tratado el tema de la calidad de los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia son: los estándares australianos para televisión infantil (Children´s Television Standards CTS) de la Australian Broadcasting Authority (ABA) de 1979; The Annenberg Public Policy Center (APPC) de la Universidad de Pennsylvania en EEUU y los indicadores del Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile.

FIGUERAS, M. (2006). Las series son como la vida. El significado para las adolescentes de la ficción televisiva. *Educación en valores. Educación para el desarrollo* (http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/monicafigueras.pdf) (06-04-07)

FISKE, J. (1989). *Understending Popular Culture*. Boston: Unwin Hyman.

FISHERKELLER, J. E. (2002). *Growing Up with Television. Everyday Learning Among Young Adolescents*. Philadelphia: Temple University Press.

GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. Y SIGNORIELLI, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación, en Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teoría.* Barcelona: Paidós; pp. 35-66.

HIMMELWEIT, H., OPPENHEIM, A. y VINCE, P. (1958). *Television and the child: An empirical study of the effects of television on the young*. Londres: Oxford University Press, London.

HUERGO, J. A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 30; 73-77.

HUERTAS, A. y FRANÇA, M. E. (2001). El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo. *Zer*, 11 (http://www.ehu.es/zer/zer11web/huertas.htm) (26-03-2002)

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

LOPEZ DE LA Roche, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? *Comunicar*, 30 ; 55-59.

MCQUAIL, D. y WINDAHL, S. (1997). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva.* Pamplona: Eunsa.

MONTERO, Y. (2006). *Seriales, adolescentes y estereotipos. Lectura crítica de "Al salir de clase".* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

PINDADO, J. (2006). Los medios de comunicación la construcción de la identidad adolescentes. *Zer*, 21; 11-22.

RAJADELL, N.; PUJOK, M. A. y VIOLANT, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25,

RUBIN, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata.

RUBIN, K., BUKOWSKI, W. y PARKER, J. (1998). Peer interaction, relationships, and groups", en W. Damon y R. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social emotional and personality development*. Nueva York: Wiley.

SELMAN, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academia Press.

SCHRAMM, W., LYLE, J y PARKER, E. B. (1965). *Televisión para los niños*. Barcelona: Hispano Europea.

SHAFFER, D. (2002). *Desarrollo social*. Madrid: Thompson.

VÁZQUEZ BARRIO, T. (2009). Evaluación de la calidad de la programación infantil de las televisiones generalistas españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64; 844-861. (http://www.revistalatinacs.org/09/art/866_CEU/67_83_Tamara_Vazquez.html) (26.10.2009)

WOLF, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.

Para citar este artículo:

VÁZQUEZ, T. (2011) «Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35 / Marzo 2011. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/
ISSN 1135-9250.