

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL
MENCIÓN AUDIOVISUAL
TRABAJO DE GRADO

“LA TELEVISIÓN: UNA ALIADA DE LA
EDUCACIÓN DE VALORES”.

Diseño de una serie animada en 3D para ser
utilizada como refuerzo escolar de los valores transversales del Programa
de Segundo Grado de Educación Básica

Tutor: Lic. Carlos de Armas

Tesistas: Claudia Adreani
Isabel Sabaté

Septiembre, 2000

A los niños venezolanos

Agradecimientos

A Papá Adreani por haber estado con nosotras en todo momento, pendiente de nuestro trabajo y resolviendo todo tipo de emergencias

A Patricia por darles un espacio para jugar, vivir y educarse a Alex, Lili y Luicho. Pero sobre todo por su paciencia, y apoyo incondicional

A Tato por compartir su talento con nosotras. Por su dedicación y su paciencia para soportar nuestro stress

A Kurts por habernos dado su talento y colaboración sin siquiera conocernos

A Bea por tantos y tantos y tantos dibujos que nos hizo. Muchas gracias por dedicar tiempo a este proyecto.

A La Negra, por alimentarnos, consentirnos y soportarnos todo el tiempo que fue necesario.

A Manuel por su apoyo incondicional y su compañía, no sólo durante este trabajo, sino a lo largo de la carrera.

Al profesor Carlos de Armas por haber sido nuestro guía y confiar en nuestro proyecto

Y a nuestros padres... a quienes debemos todo el camino recorrido para llegar a culminar con éxito esta importante etapa de nuestras vidas.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 8 |
| Antecedentes y Justificación | 13 |
| Factibilidad | 25 |
| Marco Teórico | 30 |
| 1. La formación del ciudadano | 30 |
| 1.1 Aspectos generales..... | 30 |
| 1.1.1 Interés particular y general. Los derechos y deberes o viceversa..... | 32 |
| 1.1.2 Aprendizaje basado en modelos..... | 34 |
| 1.1.3 Visión crítica y razonada..... | 36 |
| 1.1.4 Educación para la libertad..... | 38 |
| 1.1.5 Presencia inevitable de una educación ética..... | 39 |
| 1.1.6 Formación Práctica..... | 42 |
| 1.1.7 Formación cívica, formación centrada en la convivencia civil..... | 43 |
| 1.1.8 ¿Educación referida a una realidad concreta o educa- ción universal?..... | 48 |
| 1.1.9 Educar para el cambio..... | 50 |
| 1.2 Los niños y su formación como ciudadanos..... | 51 |

| | |
|---|-----------|
| 2. Bases psicológicas del aprendizaje..... | 56 |
| 2.1 La percepción..... | 56 |
| 2.1.1 La percepción del movimiento..... | 58 |
| 2.1.2 La percepción de lo audiovisual..... | 59 |
| 2.1.3 La Percepción selectiva..... | 60 |
| 2.2 Aprendizaje..... | 61 |
| 2.2.1 Principios generales del aprendizaje..... | 63 |
| 2.2.2 Factores que influyen en el aprendizaje..... | 67 |
| 2.2.2.1 Atención..... | 67 |
| 2.2.2.2 Memoria..... | 71 |
| 2.2.2.3 Motivación..... | 76 |
| 2.2.3 Etapas del desarrollo cognoscitivo..... | 80 |
| 2.2.3.1 La teoría cognoscitiva del aprendizaje..... | 80 |
| 2.2.3.2 La teoría de Piaget y las etapas del desarrollo cognoscitivo..... | 82 |
| 2.2.4 Aprendizaje de actitudes..... | 92 |
| 2.2.5 Modelación y reforzamiento..... | 94 |
| 2.3 Desarrollo social..... | 98 |
| 2.3.1 Comportamiento y conducta..... | 98 |
| 2.3.2 Desarrollo moral..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 3. La televisión: una poderosa herramienta en el mundo actual..... | 103 |
| 3.1 Un mundo de imágenes..... | 103 |
| 3.1.1 La imagen... el ADN de la Televisión..... | 105 |
| 3.1.2 La imagen en el contexto educativo..... | 108 |
| 3.2 La Televisión en el mundo actual..... | 112 |
| 3.2.1 El ambiente de la televisión..... | 116 |
| 3.2.2 Consecuencias de una televisión globalizada..... | 118 |
| 3.2.3 La televisión como modeladora del espectador..... | 120 |
| 3.3 La televisión y los niños..... | 121 |
| 3.4 La televisión como aliada de la educación..... | 128 |
| 3.4.1 La televisión educativo-cultural..... | 133 |
| 3.4.2 Modelos de televisión educativo-cultural..... | 135 |
| 4. El video educativo..... | 137 |
| 4.1 Características del video educativo..... | 141 |
| 4.2 Una herramienta útil y ventajosa para la educación..... | 142 |
| 5. El mundo de la animación 3D..... | 146 |
| 5.1 Breve historia de la animación 3D..... | 149 |
| 5.2 Características..... | 154 |
| 5.3 Formato de los programas infantiles animados..... | 157 |
| 5.4 La herramienta educativa perfecta..... | 160 |

| | |
|---|------------|
| Metodología..... | 163 |
| Valores Transversales del Ministerio de Educación para Segundo | |
| Grado..... | 177 |
| Conceptualización de la Serie..... | 182 |
| Guión Literario del Programa Piloto..... | 235 |
| Guión Técnico del Programa Piloto..... | 247 |
| Story Board del Programa Piloto..... | 267 |
| Manual de uso del video para los maestros..... | 306 |
| Guión Literario de la Secuencia de Créditos..... | 310 |
| Guión Técnico de la Secuencia de Créditos..... | 312 |
| Story Board de la Secuencia de Créditos..... | 316 |
| Recomendaciones..... | 320 |
| Bibliografía..... | 323 |
| Anexos..... | 332 |

Introducción

El informe que se presenta a continuación forma parte de un proyecto de investigación que tiene como meta fundamental crear una herramienta audiovisual que pueda ser utilizada para reforzar el aprendizaje de valores morales y de convivencia en niños de segundo grado, es decir, de edades comprendidas entre los siete y los ocho años. La idea motivadora es la vital importancia de una educación temprana en normas sociales que faciliten la cooperación necesaria para promover el desarrollo integral de nuestro país.

En la actualidad la sociedad venezolana está atravesando una crisis moral en todos los niveles, y consideramos que para superarla es necesaria la educación, pero una educación que parta de la formación del hombre como ser social en continua relación con los demás, que forma parte de un todo al que afecta con sus acciones. En este sentido, la razón para realizar esta tesis obedece a esa preocupación social, y es por eso que este proyecto, además de ser un requisito académico, tiene el firme propósito de cumplir con la meta por la que fue creado, que no es otra que llegar real y físicamente a quienes está dirigido, es decir al mayor número posible de niños venezolanos de segundo grado de educación básica, y reforzar en ellos los valores y actitudes básicas para la convivencia y la vida en sociedad.

Teniendo ese objetivo en mente, se decidió utilizar como medio para lograrlo, una serie animada en 3D para niños de segundo grado, que tuviera una aplicación

dentro del contexto educativo, sirviéndonos del formato video para transmitirla y del género de entretenimiento para hacerla más amena. Todas estas características en este trabajo se encuentran enmarcadas en la figura de un video educativo con aplicación directa en las aulas y que responde a parámetros de esta índole y no a demandas económicas como puede ser la publicidad o el *rating*, como es el caso de la televisión comercial o televisión abierta.

Partiendo de una investigación bibliográfica y de entrevistas con expertos en el área educativa y psicológica, específicamente, se dio forma a la serie que aquí se presenta. A partir de estos datos se establecieron las características temáticas y relacionadas al tratamiento audiovisual que debían tener cada uno de los capítulos o episodios de la serie. Se determinó la pertinencia de que la serie fuera utilizada como complemento de la formación formal académica, y que sus contenidos obedecieran a los especificados en el programa de educación básica para segundo grado, sin formar parte de una materia específica. Esta adaptación del proyecto al programa de educación formal venezolano no sólo obedece a razones deducidas en la investigación previa, sino también a la inquietud de que pueda ser efectivamente implementado en los planteles escolares. El hecho de dar a los maestros un instrumento de trabajo que se adecue a su planificación garantiza, de cierta forma, que dicho instrumento tenga una aplicación, no sólo factible sino, sobre todo, efectiva.

Por otra parte, la dinámica propuesta por este trabajo, en cuanto a la utilización de la serie, establece como vital la presencia y participación del profesor al momento de reforzar y afianzar los contenidos presentes en el video. El maestro resulta ser una pieza fundamental si se desea que el niño integre a su red cognitiva lo que aprendió en el video y lo lleve a su vida cotidiana. Es el maestro quien va a guiar la participación de los niños en su propio aprendizaje, participación que resulta fundamental para este proyecto.

En el presente informe se presenta un acercamiento a los conceptos teóricos que proporcionaron los criterios necesarios, tanto desde el punto de vista educativo y psicológico, como del uso de la televisión, para la creación de la serie de tal forma que se asegurara su éxito y efectividad. Así mismo se encuentra una explicación de los pasos que se siguieron a lo largo de la investigación para poder llegar al diseño de la serie.

De la misma forma se presenta una sinopsis de todos los capítulos que conforman la serie, y un programa piloto en su etapa de preproducción, lo cual incluye el guión literario, el guión técnico y el story board.

Como elemento anexo se presenta también el proceso de preproducción y producción del segmento de créditos, para ofrecer un acercamiento a cómo efectivamente se espera que sea la serie desde el punto de vista audiovisual. Se explicará de forma breve el proceso de la animación en 3D de este fragmento de la

serie, así como los pasos en la creación de la canción y de todos los elementos que forman parte del mismo y que se siguieron para llegar al producto final.

Algunas de las limitaciones que se enfrentaron a lo largo del proyecto fueron en su mayoría de índole técnica así como limitaciones de tiempo, por tratarse de animación 3D, generada enteramente por computadoras, técnica que exige una gran dedicación y cierta experticia en el manejo de los programas que se utilizaron. Además, se podría acotar que este trabajo de grado tiene gran cantidad de conceptos del campo educativo y de la psicología que no son manejados totalmente por los creadores de la serie, al rebasar la formación académica de la carrera de Comunicación Social.

Por último, parece importante señalar que a pesar de ser un proyecto ambicioso, como se comentó anteriormente, este trabajo tiene un fin muy bien definido y la idea es cumplirlo, para esto se espera contar con el financiamiento de empresas venezolanas que compartan la inquietud que motivó esta realización y estén interesadas en dar un aporte al país. Como ya se señaló anteriormente, el hecho de que el proyecto se enmarque en el programa oficial de educación podría facilitar su aplicación en las aulas escolares y de esta manera garantizar que los niños puedan acceder al material.

Antecedentes

La animación desde sus inicios ha sido un género dedicado, casi exclusivamente al público infantil, ya sea por su dosis de fantasía y elementos imaginarios o por sus atributos audiovisuales (colores, efectos, movimientos, etc.). El hecho es que la animación logra atraer la atención de los niños de una forma casi hipnótica.

Como industria, la animación ha evolucionado sorprendentemente en el tiempo, consolidándose como género predilecto del público infantil. Este desarrollo se ha dado, no sólo a nivel tecnológico, facilitando cada vez más el trabajo de producción, sino también a nivel de contenidos y formas narrativas.

La animación 3D es una de las formas más novedosas de este género que poco a poco se ha ido integrando al mundo del entretenimiento infantil. Este es un género que permite combinar la tridimensionalidad del mundo real en que el niño se desenvuelve, con la fantasía característica de la animación, generando un atractivo sin igual para los pequeños.

La animación ha invadido todos los medios a los que los niños dedican mayor tiempo de atención. No sólo está en los programas infantiles de televisión y en el cine, sino que se ha adueñado de los juegos (de video y computadora) y está en cualquier tipo de mensaje publicitario, en el medio que sea.

Esta presencia ha motivado la preocupación de padres y estudiosos, en cuanto a la influencia y poder que este género ejerce sobre los niños, sobre todo cuando el medio a través del cual acceden a él es la televisión. Esto ocurre debido a que el elevado número de horas que los niños, desde muy temprana edad, dedican a la contemplación de este medio, lo convierten en un poderoso ente socializador. En las sociedades actuales, la televisión compite con la familia, la escuela y los amigos, e incluso en gran cantidad de niños es aún más influyente que los otros grupos.

El afán de entretener ha sido casi una constante en los programas animados, sin embargo, éste ha resultado altamente criticado por ser considerado deformador, al estar cargado de situaciones violentas, valores antiéticos y hasta antisociales. Lo que se deduce de esto, es que este género tiene una influencia notable en la formación de actitudes y conductas de los niños.

Por el contrario, los intentos educativos más comunes que han utilizado la animación como herramienta no han tendido tanto al entretenimiento, como a la información formal, lo que los hace menos atractivos para el público infantil. Así mismo, muchos de estos intentos han sido concebidos para ser llevados al público a través de los medios de comunicación masivos, lo que dificulta una óptima adecuación de los contenidos a los niveles de desarrollo de los niños, es decir, que éstos terminan siendo generalizados y por tanto, poco específicos para las necesidades educativas de los niños en cada edad.

En el caso particular del trabajo de grado aquí expuesto, existen investigaciones y proyectos que sirvieron de apoyo y de guía de algunos puntos específicos de la investigación realizada.

Por ejemplo, es necesario mencionar la tesis realizada por Andrea Pacheco y Patricia Lepiani, “Fundamentos para la creación y producción de un programa de televisión con fines pedagógicos y de entretenimiento, para niños de siete y doce años”, del año 1998. Esta tesis presenta similitudes con algunos de los planteamientos realizados por el trabajo de grado que será expuesto a continuación. Aunque ellas proponen un programa de treinta minutos para la televisión abierta, toman en cuenta para la creación del mismo todos los elementos de desarrollo cognoscitivo de los niños que constituyen el target planteado para la producción, lo que demuestra la intención de lograr el objetivo educativo del proyecto. Esta tesis fue consultada sobre todo en los capítulos del Marco Teórico relacionados con la psicología infantil y la relación de los niños con la televisión. Esto fue posible gracias a que el público al que está destinado la propuesta de Lepiani y Pacheco encierra al público meta de la serie diseñada en este trabajo.

También se consultó la tesis de Paula Reggio, “Proyecto Tito”, que parte, al igual que el presente trabajo, de la idea de que la televisión es un medio que puede ser sumamente útil al momento de utilizarlo como herramienta educativa, y de transmisión de informaciones formativas. Sin embargo, su investigación y el proyecto como tal están hechos para la televisión abierta y están dedicados a los adultos de la

clase socioeconómica baja. Lo que se busca con este proyecto es formar y servir de apoyo a los padres para que éstos puedan participar activamente en el proceso de desarrollo de sus hijos. Este proyecto se fundamenta en la urgencia de que la televisión cumpla la tercera función que tiene además de informar y entretener, que es formar.

También en el ámbito de los trabajos de grado, se encontró el de Wilfredo Laborem, quien en su tesis “Aprender a ver TV” toca dos puntos relacionados a la comunicación y particularmente al estudio de la televisión. Laborem, además de ofrecer una propuesta para una cátedra para la enseñanza de la percepción crítica de la TV en los niños, plantea que la misma llegue a los niños a través de un programa televisivo titulado igual que la tesis. De esta forma, se plantea que es necesario educar a los niños en una materia que contemple la enseñanza de códigos y contenidos televisivos para que los espectadores sean entes activos en el proceso de ver televisión. Así mismo, al proponer que se eduque para esta función dentro de la escuela, Laborem plantea la necesidad, también expuesta en este trabajo, de que la escuela integre dentro de lo posible a la televisión en sus procesos, ya que la importancia e influencia que ésta tiene para los niños es inigualable, y porque puede ser efectivamente un instrumento fabuloso al momento de transmitir información y conocimiento.

Relacionada con el mundo de la Animación tridimensional está la tesis “Dirección Virtual: el nuevo reto”, de Georilu Santana y José Ramón Velasco. En

este trabajo de grado los investigadores se adentraron al proceso de animación en el campo cinematográfico y en cómo esta tecnología ha revolucionado las posibilidades creativas de los directores que utilizan esta herramienta.

También entre los trabajos de grado consultados se encontró el de María Alejandra Reinoza, quien propone un guión base para la enseñanza de Historia de Venezuela en la televisión abierta a través de un seriado. Este trabajo, a pesar de estar dirigido al mismo target que el de la tesis aquí expuesta, no fue tomado en cuenta como fuente de información por contar con graves fallas teóricas, metodológicas y lagunas en la información que presenta.

En varias partes del mundo se han realizado gran cantidad de programas infantiles de televisión que buscan formar y entretener al mismo tiempo. En el caso particular de Venezuela, ha tenido éxito Juana La Iguana, que es una colección de videos disponibles en VHS para niños en edad preescolar. A pesar de ser videos formativos, su objetivo principal es entretener, por lo tanto, no están comprometidos con un contenido educativo particular, ni relacionado al sistema educativo venezolano. Sin embargo, merece atención por tratarse de un producto nacional exitoso, incluso a nivel internacional. Juana La Iguana está actualmente en la búsqueda por convertirse en un producto para ser transmitido a través de la televisión abierta.

Justificación

Muchas son las razones que motivan la realización de este proyecto. Para llegar a ellas vamos a exponer por separado el por qué de cada una de sus características definitorias.

¿Por qué educación en valores?

La sociedad venezolana está pasando por una etapa de crisis moral, caracterizada o motivada por la decadencia de las instituciones socializadoras fundamentales. Consideramos que aún cuando muchas veces se acentúa la importancia de la educación, en cuanto a la adquisición de conocimientos concretos y específicos, la mayoría de las oportunidades se descuida la formación del individuo como ser social, que ante todo debe aprender a convivir con los demás. Pensamos que el desarrollo debe estar apoyado en una adecuada interrelación y cooperación entre las personas, y que no basta con la adquisición de conocimientos formales. Por tanto, no puede haber cambio social que no comience por un cambio de actitudes y de conductas.

De allí, que este trabajo pretende como meta fundamental contribuir con la formación de valores en el público al que está destinado.

¿Por qué a niños de segundo grado?

Desde nuestro punto de vista, como quedó expuesto en el punto anterior, la formación en valores es fundamental para la convivencia en sociedad, pero además, consideramos que ésta debe ser realizada lo más tempranamente posible en los niños. Se trata de llevar a cabo una educación en futuro, es decir, una educación que no se limite a ser correctiva y que por el contrario, sea preventiva. En lugar de esperar a que ocurran las conductas no deseadas y castigarlas, se motivarán las conductas deseables a través de un aprendizaje racional de las normas que generen su cumplimiento.

Además, se observó a través de una consulta bibliográfica previa que a partir de los ocho años se facilita el aprendizaje moral, ya que en esa etapa los niños comienzan a ponerse en el lugar de los otros y desde allí evalúan y analizan las situaciones. En ese período también desarrollan la capacidad de prever las consecuencias de un determinado acto. Por todo esto, se consideró adecuado trabajar con niños de esa edad.

¿Por qué video?

La televisión es un medio que ha ido posicionándose del tiempo y la atención de los niños a través de los años. Cada vez desde más pequeños los niños aprenden a dominar a este medio y su lenguaje, sin darse cuenta del poder y la influencia que tiene sobre ellos. Las imágenes televisivas llaman la atención de los niños, como

pocos elementos lo hacen, logrando mantener el interés de los pequeños en lo que están viendo.

Tomando en cuenta este elemento, se dedujo que la televisión, por su poder seductor en los niños, debe facilitar la comprensión y aprehensión de los mensajes que a través de ella se emiten. Partiendo de esto, decidimos utilizar el video como un medio idóneo para la transmisión de conocimientos en los niños.

Nos referimos aquí al video y no a la televisión, ya que el proyecto busca ser aplicado de forma interna en las escuelas y no se tiene la intención de que sea distribuido a través de la televisión abierta. Sin embargo, es la televisión el medio a través del cual se accede al contenido de las cintas de video, por lo tanto mantienen vigencia las referencias a lo llamativo que resulta el medio para los niños desde el punto de vista visual.

¿Por qué animación?

La animación es una técnica con la que los niños están profundamente familiarizados, ya que es parte fundamental de los programas a los que acceden diariamente en la televisión. Además, la aplicación de esta técnica a las películas infantiles también ha afianzado el nexo que la une a los niños.

Así mismo, por sus características técnicas, la animación permite realizar cualquier cosa que sea imaginable por la mente humana, es decir, que ofrece grandes posibilidades creativas para llamar la atención del niño en momentos específicos de la

narración en que se considere útil. También facilita la utilización de los colores, movimientos y efectos especiales, que ayuden a mantener interesado al infante en la historia, permitiendo por parte del emisor, el afianzamiento de los mensajes en los niños.

Particularmente en el caso de la selección de la animación 3D, se vio el factor novedoso de la misma. Así como el atractivo que ha tenido la utilización de esta técnica en materiales dirigidos a niños últimamente, y lo versátil que resulta al momento de trabajar con ella.

¿Por qué entretenimiento?

Para nadie es un secreto que la mejor forma de educar es a través del entretenimiento, ya que si el niño se aburre deja de prestar atención y por tanto se limita o imposibilita el aprendizaje. De allí que la televisión, valiéndose de este género, ejerce una gran influencia sobre la conducta de los niños.

Los programas que son entretenidos, sobre todo aquellos donde hay historias, es decir, conflictos e interacción entre los personajes, atraen la atención del niño, quienes se sienten identificados con sus sueños y sus acciones y se apoderan de ellos, imitándolos posteriormente. Todo este potencial puede ser utilizado eficazmente para cualquier fin, formativo o por el contrario deformante, siempre que se sepa hacer un uso correcto de él.

¿Por qué refuerzo escolar?

Consideramos que para que un programa que pretenda ser educativo sea efectivo debe, por sobre todas las cosas, adecuarse al nivel de desarrollo de los niños o personas a las que esté dirigido. Esto sólo puede garantizarse en el ámbito escolar, donde los niños están agrupados en los diferentes niveles, de manera que se pueda acceder a ellos por separado y adecuar los mensajes a sus necesidades y capacidades específicas.

De igual forma el programa debe ser acorde con la educación que recibe el individuo a través de las demás instituciones socializadoras. De allí que este trabajo pretende ser un complemento a la educación formal que reciben los niños, valiéndose del medio televisivo por su atractivo y eficiencia, pero siempre respetando los criterios de los educadores y las respectivas pautas en el diseño curricular, que a fin de cuentas son los que deberán guiar el proceso de aprendizaje. Los valores transversales con los que se trabajará a lo largo de la serie se remiten específicamente al programa oficial del Ministerio de Educación, por lo tanto, se integra a un proceso de aprendizaje global y coherente apoyado en el diseño curricular existente para los niños de segundo grado. Se trata de dar apoyo y un refuerzo a aquellos contenidos que consideramos importantes, pero sin restarle importancia al sistema educativo formal, ni a la presencia del maestro o a la participación activa y la interacción de los estudiantes.

Además, para que un proyecto como el que se plantea en este trabajo pueda llegar en un futuro a su total realización, debe adaptarse a la realidad educativa venezolana de manera que sea en verdad un apoyo al programa oficial y pueda ser correctamente aplicado en las escuelas.

¿Por qué un seriado?

El seriado es un formato que permite distribuir una información en el tiempo o incluso desarrollar diferentes ideas o historias que mantienen cierto vínculo entre sí, pero que por su atemporalidad, son independientes entre sí. Además este formato genera una mayor identificación del público con los personajes y los espacios, lo cual crea una afinidad y un vínculo afectivo con ellos, que se refuerza con el tiempo a medida que aumenta el número de exposiciones de televidentes a los capítulos de la serie. Es de resaltar que una vez que se forma el vínculo entre los personajes y, en este caso, los niños, se puede lograr una identificación que convierta a los personajes en modelos de conducta. Este fenómeno no sólo ocurre con la población infantil, sino que se da de igual forma con los adultos. De allí la larga tradición de series dramáticas y de comedia que invaden la programación, no sólo venezolana sino internacional.

Todas estas características hacen que este formato se repita entre los programas animados infantiles y que se considere el más idóneo para cumplir con los objetivos de este trabajo.

Factibilidad

La posibilidad de que este proyecto sea culminado de forma profesional y cumpla con todos sus objetivos está determinada por cinco factores: el económico, tecnológico, de distribución, de formato de presentación y la concordancia de la serie con el programa de educación oficial.

En cuanto al aspecto económico, cualquier proyecto de animación 3D resulta, en principio, costoso. Se necesita una infraestructura técnica de equipos novedosos y potentes, además de una serie de *softwares* que por su calidad y profesionalismo resultan muy caros. Sin embargo, y partiendo de la posibilidad de financiamiento del proyecto por una empresa o un grupo de empresas, podría ser llevado a la realidad con éxito.

En este sentido, lo que podría justificar el interés de una empresa privada en el patrocinio de un proyecto como éste, radica en los beneficios a nivel de publicidad institucional que puede tener para ella esta inversión. Una vez pactado el compromiso de distribución a nivel nacional entre la empresa y los realizadores de este trabajo, la compañía tendría la garantía de que su slogan o logotipo estaría al principio y al final de cada uno de los videos, por lo que se aseguraría gran cantidad de espectadores observando el anuncio, de forma periódica y por un extenso período de tiempo. Todo esto, partiendo del principio de que se supone que estos materiales permanecen vigentes por mucho tiempo, por tratarse precisamente de valores morales universales

y, por lo tanto, pueden ser utilizados por muchos años en las escuelas. Esto implicaría que los costos, en relación al beneficio se reducirían en una gran cantidad.

Por último en cuanto al aspecto económico, en las leyes del estado venezolano se maneja la posibilidad de que las empresas tengan una deducción de los impuestos cuando realizan un aporte de tipo cultural o educativo al país. Todas estas razones son las que hacen atractiva la inversión en un proyecto como el aquí expuesto.

Desde el punto de vista tecnológico, habría que apuntar que los avances y desarrollos de las tecnologías ligadas a la computación facilitan el acceso y uso de éstas. Por lo tanto, cada vez más se hace menos urgente una especialización en la técnica, y por el contrario lo importante para este proyecto es una especialización conceptual teórica que ayude en el perfeccionamiento de la elaboración de contenidos efectivos.

En cuanto a la distribución, para que el material llegue a todos los niños que están en segundo grado de educación básica del país, lo ideal sería contar con el apoyo del gobierno en el sentido de avalar la utilización de los videos como parte integral del programa oficial y, en este sentido, que la distribución del mismo se incluyera junto con el resto de los materiales. Sin embargo, para no depender de esta situación, se podría llegar a un acuerdo con la empresa que adquiera la serie, de forma tal que asuma su distribución a nivel nacional a través de canales ya existentes.

La selección del uso del video como herramienta educativa para este proyecto obedece a muchas razones relacionadas con la atención de los niños a las imágenes,

la fascinación que ejerce la televisión sobre ellos y lo atractivo que les resulta la animación. Además, desde el punto de vista utilitario, se consideró conveniente trabajar con este formato (video-VHS), ya que éste es de fácil manejo por parte del docente, puede ser utilizado en varias oportunidades, e incluso puede ser visto repetidas veces en el mismo momento, si algo no se entendió o dejó dudas. Además no es un sistema que requiere de equipos costosos, basta con un televisor y un reproductor de VHS.

En cuanto a la congruencia con el programa oficial del ministerio para segundo grado, al tratarse de una serie educativa en la que se está tomando en cuenta y de hecho se está partiendo de los contenidos señalados en dicho programa, no habría ninguna disonancia o contradicción en los temas tratados por la serie y los previstos por los programas de las escuelas. Este factor facilita la aplicación de la serie en los planteles, y de hecho su utilización sería de forma complementaria a la educación tradicional y sus contenidos.

Costos de producción

Resulta difícil elaborar la relación de los costos que implicaría la realización de esta serie de una forma profesional, por lo tanto, puede parecer incoherente que afirmemos con seguridad que es un proyecto realizable desde el punto de vista económico. Sin embargo, por las oportunidades y atractivo publicitario que tiene para las empresas que se espera consultar, no parece tan descabellada la posibilidad de

llevarlo a cabo con éxito, tomando en cuenta las cantidades de dinero que se manejan en esta industria.

La inversión en la infraestructura tecnológica que se debería tener apunta a los diez millones de bolívares en el software y aproximadamente seis millones de bolívares en los equipos. Habría que hacer el cálculo de los honorarios profesionales aproximados de los realizadores por el tiempo estimado de trabajo para culminar la totalidad de la serie. Claro está que se debe tomar en cuenta que toda la inversión en equipos y softwares perdura y puede ser utilizada en proyectos posteriores.

Se debe considerar que, aunque este proyecto responda a altos estándares de calidad y profesionalismo, por el poco tiempo con que se cuenta para realizarlo, el trabajo se afincó en la definición conceptual de la serie, y no en los aspectos técnicos de la misma. Por esta razón se dificulta establecer un presupuesto real de la etapa de animación, ya que lo que se presenta en esta entrega es una aproximación a lo que se quiere lograr con la realización final el proyecto.

Marco Teórico

1. La formación del ciudadano

1.1 Aspectos generales

La Formación Cívica y específicamente el concepto de civismo suele asociarse a la concepción de Patria, Nación, República, Estado, etc., y a la relación de los ciudadanos con estos conceptos. Dichas relaciones son vistas por los teóricos de distintas maneras, algunas de forma más estrictas que otras.

Sin embargo, el concepto de civismo no se limita al Estado como institución sino que abarca todo el ámbito social y de las relaciones sociales, que son reguladas precisamente por el Estado. El concepto de civismo es válido para este trabajo en la medida en que representa la puesta en práctica de los valores que son necesarios para la convivencia y la vida en comunidad, así como la valoración del entorno físico, social, histórico y cultural.

La idea de proporcionar a los ciudadanos una educación cívica no es un intento de hacerlos memorizar normas de conducta, sino lograr, o al menos intentar que los individuos se entiendan a sí mismos, en cuanto a seres humanos miembros de una colectividad, que puede ir desde lo local de su cultura específica, hasta la universalidad de su condición humana.

Se trata, entonces de ir más allá de la concepción institucionalista de la Patria o el Estado. En este sentido, cabría citar al Padre Manjón para quien la Patria no es sólo el territorio o la riqueza, sino “un conjunto de ideas morales e históricas que nos

unen tan fuertemente que las consideramos como parte de nuestra conciencia y sentimientos”. (Mayordomo, 1998, p. 83) Ortega y Gasset, por su parte, la ve como “una tarea a cumplir y un deber” (citado por Mayordomo, 1998, p. 88).

En todas las formas en la que puede ser entendida la relación entre la Patria, el Estado, o cualquiera de los términos, y el ciudadano, el elemento que se mantiene constante es la participación del individuo en las dinámicas internas que se dan en ella. Es decir, en la participación social del individuo y su relación con los otros.

Esta participación, además de estar presente, resulta inevitable, ya que “la sociedad dibuja al hombre, que a su vez dibuja la sociedad.” (Marina, 1995, p. 47) Dicho de otra forma, “lo social y lo cívico caracterizan las formas en que nos constituimos como persona” (Mayordomo, 1998, p. 12) Es decir, que formados o no en el civismo, los individuos, por su naturaleza, son miembros y formadores de una sociedad que a su vez los forma. De la forma en que sean capaces de comprender los mecanismos en que esto ocurre en esa forma será más o menos voluntario y dirigido este proceso.

Del punto anterior se deriva la preocupación del sector educativo por incluir la formación cívica dentro de sus prioridades. Ya en 1814, un Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Españolas reconoce que “sin educación es vano esperar la mejora de las costumbres, son inútiles las leyes, y peligrosas y nocivas las instituciones más libres...” (Mayordomo, 1998, p. 69) Para Naval (1993) la educación para la ciudadanía es una tarea esencial en cualquier sociedad libre.

Ahora bien, y partiendo de la necesidad innegable de una formación cívica como una de las prioridades educativas, ¿cómo debe ser esa formación?. Mayordomo (1998) se pregunta ¿qué es lo que necesita aprender un ciudadano para asumir responsablemente su rol social sin por ello sacrificar su equilibrio individual?

1.1.1 Interés particular y general. Los derechos y deberes o viceversa

Ciertos autores coinciden en primer lugar en que la formación del individuo en sociedad debe caracterizarse por la subordinación de los derechos e intereses personales a los intereses colectivos. De ahí la necesidad que señala Rousseau de “poner como centro de la finalidad educativa el formar en los hombres el sentimiento colectivo por encima de los intereses personales.... Ajustar la libertad natural del hombre aceptando la libertad civil y moral que requiere de todos un aprendizaje para elegir el libre seguimiento de la voluntad pública o general... armando las voluntades generales con una fuerza superior a la acción de toda voluntad particular.... ” (Mayordomo, 1998, p.16).

Sin embargo, José Antonio Marina en su obra “Ética para náufragos” plantea la necesidad de ir más allá del sentimiento y darle una explicación racional al individuo, que lo haga asumir el cumplimiento de sus deberes, elemento esencial de la vida en común, como su propio proyecto de vida. El autor llega a esto planteando origen de los deberes en los derechos y no viceversa. Los derechos, que en este caso

son el reflejo de sí mismo y de sus quereres, son para el individuo el motivo que lo lleva a cumplir con sus deberes. En este sentido, plantea que la fuerza que mantiene los derechos es precisamente el reconocimiento de los otros. Es decir, que ningún individuo puede tener derechos ni descansar en ellos, si estos no son reconocidos por los demás. Son, por lo tanto un producto del esfuerzo mancomunado de una sociedad en la que cada individuo reconoce los derechos del otro y es por ello que existen los deberes. Estos se transforman, entonces, en “gajes del derecho” (Marina, 1995, p. 102). Con esto, ubica tanto la libertad individual del hombre, como sus acciones, en consonancia con la voluntad general, pero en un acto racional que reflejaría su propia voluntad individual. No se queda en el campo de los sentimientos aprendidos, sino que llega a la forma racional de entender que esas acciones colectivas son un medio para alcanzar los objetivos propios.

Este punto es apoyado por Durkheim para quien educar representa un “empeño de hacer asumir la vida social como condición para la realización personal...” (Mayordomo, 1998, p.41). Del mismo modo Naval menciona que la ciudadanía “es servir al interés público, que es lo mismo que servir a iluminar el auto-interés”. (Naval, 1993, p. 261).

Resulta importante en este punto destacar una distinción que hace Marina (1995) entre la fuerza coactiva de las obligaciones y la fuerza coactiva de los deberes. Las obligaciones son para él aquellas acciones que ligan a un fin, es decir que son necesarias para lograrlo. “Todo lo que motiva nuestra acción es siempre algo que el

agente estima bueno”. (Marina, 1995, p. 226). Esos fines son fijados por el mismo individuo, no vienen de ninguna otra persona, así que su poder coactivo viene de la propia elección del fin. Aristóteles llamó felicidad al “fin que todos los hombres desean” (Marina, 1995, p.227).

La educación, entonces, debe hacer entender al individuo que los deberes no son más que obra suya. De esta forma se evitará un sentimiento de rechazo hacia ellos por considerarlos opresivos. Esto tiene que lograrse a través de un proceso racional y de concientización de que es necesario que existan deberes para que puedan existir también los derechos individuales. El individuo debe abandonar la actitud pasiva o de receptor de leyes y normas para asumir lo que Marina (1995) llama una “actitud legislativa constituyente”. Porque sólo partiendo del sujeto se puede entender el fenómeno normativo colectivo y se puede lograr una participación consciente en él. “La elección de un modelo de ser humano como poseedor de derechos puede ser asumida como proyecto común por toda inteligencia usada racionalmente” (Marina, 1995, p. 114).

1.1.2 Aprendizaje basado en modelos

El ser humano según Marina es lo que es, pero tiene la capacidad, dada por su inteligencia, de imaginar o pensar en un modelo mejor de ser humano. En función de ello dirigirá sus acciones y comportamientos. “Proyecta sus posibilidades y luego se las apropia, si puede. Un modelo de humanidad posible rige como marco último la

formación de proyectos, de la misma manera que una idea general de lo que es un buen estilo dirige las creaciones concretas de un autor. No es un modelo de partida, sino un modelo de llegada” (Marina, 1995, p. 126).

Los modelos están en muchos aspectos de la vida diaria. De hecho se suele contar la vida a través de ellos y todos los seres humanos son modelos de alguna u otra forma para los demás. Sobre todo los niños pequeños, señala Coles (1997) aprenden todo a través de modelos que se presentan continuamente en su cotidianidad. Todo lo que ven y oyen es un referente para ellos y van a guiar su conducta y comportamiento.

Para Fernando Savater (1991) cada sociedad plantea modelos distintos de plenitud humana que debe ser alcanzada por sus integrantes. Sin embargo existe una noción universal dada por la condición humana en si misma, de lo que puede considerarse un modelo de ser humano.

Marina señala que aún cuando el modelo es un proyecto que se acepta sin reflexión puede haber momentos en que dicho modelo entra en crisis y es allí donde el individuo se cuestiona el por qué de ese modelo y no otro. En este momento es cuando se sale de la perspectiva moral para entrar en una perspectiva ética, que se explicará más adelante. El nuevo modelo, o la respuesta a la pregunta puede incluso llegar a ser contraria al anterior. (Marina, 1995). Lo importante aquí es que la pregunta se haga conscientemente y que el camino hacia la respuesta, sea cual sea,

sea un proceso racional de búsqueda. Las obligaciones entonces, ligan al individuo a ese modelo que quiere ser.

La enseñanza debe no sólo proponer modelos de humanidad sino también estimular la propia búsqueda de esos rasgos esenciales y definitorios del ideal más universal de ser humano.

1.1.3 Visión Crítica y razonada.

Del punto anterior se deriva un aspecto resaltante en los planteamientos de los teóricos sobre cómo debe ser la formación cívica. Se trata del fomento de una visión crítica sobre la base de la razón. Condorcet señala que “el objetivo de la educación, en ese punto, no es admirar una legislación ya hecha, sino que, en su criterio, consiste en conseguir que aquellos ciudadanos tengan más bien la capacidad de valorarla y corregirla... no se ha de limitar al conocimiento de las leyes sino que ha de abarcar los principios y los motivos de las leyes propuestas... sólo así el pueblo puede dejar de ser *un instrumento dócil* para unas manos hábiles en utilizarlo a su gusto”. (Citado por Mayordomo, 1998, p. 19).

En este sentido, se trata de una formación cívica que busque el convencimiento racional de la importancia del cumplimiento de las leyes y las normas, más allá de la obediencia ciega de las mismas. Que entienda que las normas son un producto colectivo en el que él participa; que él mismo crea y puede modificar. Es decir, se trata de un “civismo racional, activo y creativo, entendido y

vivido no sólo como una simple prescripción jurídica o un deber o imperativo de cumplimiento”. (Mayordomo, 1998, p. 11)

Lo que se busca es la formación de una ciudadanía pensante y crítica. Según palabras de William Godwing, considerado como precursor del socialismo inglés, “... no es cierto que nuestra juventud deba ser instruida para venerar la comunidad por excelente que sea. Se les debe enseñar a venerar la verdad y a la constitución sólo hasta donde concuerde con sus deducciones personales de la verdad ...”. (citado por Mayordomo, 1998, p. 21)

Es decir, que no se trata de plantear el civismo como dogma de fe, ni como verdad absoluta e irrefutable, sino que es una forma de vida, un conjunto de costumbres que tienen una lógica intrínseca que debe ser comprendida y razonada por los ciudadanos, quienes actuarán en función de ella, de manera consciente. El individuo debe inventar sus propias normas, pero según Marina (1995), se trata de un inventar basado en la justificación minuciosa que se apoya en la inteligencia para buscar la mejor posibilidad vital, la forma de llegar a ser el mejor ser humano. Las normas serán entonces medios para llegar a esto.

Condorcet refiriéndose específicamente a la sociedad española acota que “el español que examine las leyes y vea su utilidad y armonía con los principios de la justicia natural, las observará por amor y reverencia y no por la sanción que pueda suponer su incumplimiento” (citado por Mayordomo, 1998, p. 19).

Concepción Naval (1993) resalta la necesidad del compromiso con los valores públicos, pero siempre precedido por el debate en torno a ellos y a las decisiones que el individuo tome reflexivamente.

La mediación educativa en este sentido es necesaria para dar a los individuos las herramientas y las destrezas necesarias para poder examinar, comprender y evaluar su realidad normativa. (Mayordomo, 1998). Todo esto, claro está, desde una perspectiva crítica y nunca resignada, de la realidad.

1.1.4 Educación para la libertad

José Antonio Marina define la libertad como el elemento que distingue a la inteligencia humana de la inteligencia animal. “La libertad y sus dificultades se fundan en nuestra capacidad para guiar la acción por valores pensados y no sólo por valores vividos” (1995, p. 87). Gracias a ella, el ser humano, decide su comportamiento, elige lo que quiere aprender, construye conscientemente sus destrezas, se programa y lo más importante, inventa un estilo de vida.

Marina señala que las órdenes y su cumplimiento, lejos de limitar la libertad de un individuo, la amplían, porque aprende con ello a darse órdenes a sí mismo, haciéndose dueño de su propia vida. Incluso, que la libertad es tan amplia que el cautiverio limita la libertad de acción, pero nunca la de imaginar o hasta inventar una realidad mejor. La única manera de limitar realmente la libertad es convenciendo a una persona de su incapacidad por cambiar su vida o su entorno. (Marina, 1995). En

este sentido, la educación se hace pilar fundamental en la formación de individuos libres, al ser capaz de revelarles, a través de las evidencias racionales, su papel protagónico en la sociedad, mundo o en sí mismos.

Sobre este aspecto, Marina cita a Husserl, para quien "... lo importante es que reconozcamos que el mundo en que vivimos es obra nuestra y podemos, por lo tanto, cambiarlo si no nos gusta"..... "La gran creación de la inteligencia sería la idea del mejor mundo posible y de una Humanidad lo mejor posible, idea que por supuesto hay que inventar" (Marina, 1995). Lograr este reconocimiento en los niños, es tarea de la educación.

1.1.5 Presencia inevitable de una educación ética

Muchos de los autores revisados en este trabajo consideran que a la educación le corresponde también una tarea más delicada que tiene que ver con la apropiación por los ciudadanos de las normas éticas. Esto es, para algunos, la interiorización y aceptación personal de los fundamentos de la conducta moral, basada siempre en la autodeterminación. (Mayordomo, 1998).

Concepción Naval afirma que la educación cívica debe apoyarse sobre un sistema de educación moral, que pueda encuadrar la personalidad del individuo en un contexto de solidaridad. Asimismo añade Naval que "una formación de ciudadanos es necesaria pero no suficiente, hace falta una formación de personas. Y es un elemento esencial en ese sentido adquirir criterios éticos" (Naval, 1993, p. 261 y 262). Para esta

autora, sin criterios éticos se limitaría la educación a una mera adaptación que socialice al individuo para integrarlo a un sistema social pero que no es suficiente para lograr su humanización.

Marina va más allá y plantea la necesidad de buscar en las distintas morales aquellos elementos que les son comunes y que serían los que va a integrar la ética. Se refiere a aquellas evidencias más claras y mejor justificadas por todos. Plantea la necesidad de llegar a “una ética para el futuro, que recoja de las morales históricas sus creaciones válidas, y las universalice en un acuerdo explícito....” (Marina, 1995, p. 218).

Según este autor, hay algunos presupuestos comunes a todas las morales ya que todas están formadas con elementos del comportamiento humano: ser, querer, poder, deber. La vida es una combinación entre estos cuatro elementos en discordia que se acaban definiendo con lo que hacemos. Podemos hacer más de lo que debemos hacer, y nuestros querer no coinciden ni con lo que somos, ni con lo que podemos, ni con lo que debemos. Para él, el territorio moral o ético, está delimitado por el hacer, que a su vez viene dado por el querer, el deber, el poder y el ser.

Asimismo Marina (1995) plantea que existe una diferencia entre la ética y la moral que no se puede ignorar. Según él la diferencia no está en el contenido como tal de las normas sino en el nivel en que esas normas sean entendidas o asumidas por el individuo. La ética tiene que ver con una mayor corroboración de las normas. La solución de los problemas, para la ética significan una mejoría real en las relaciones

sociales, una forma más inteligente de relacionarse, lo que hace que se convierta en un principio aceptado, no a ciegas, sino por su comprobación en la práctica. Porque para la ética lo importante es la acción y la conversión en realidades de lo que pensamos.

Este nivel que le otorga Marina (1995) a la ética tiene que ver también con los derechos y los deberes. La ética coloca los derechos antes que los deberes, a diferencia de la moral, que al hacerlo al contrario, hace que el individuo choque con ellos y no pueda reconocerlos como su propio proyecto. La moral además, proporciona criterios de evaluación muy precisos que cuando son asimilados por nosotros de manera ciega, hace que nos olvidemos de que son nuestras creaciones y acabamos viéndolos como una fuerza externa que se nos impone sin poder hacer nada.

La ética debe ser, entonces, desde el planteamiento de José Antonio Marina, un “proyecto constituyente universal, que pretende fundar un modelo de sujeto humano en el que todos los hombres se reconozcan” lo que llama un “proceso de apropiación del mundo moral. Los valores, derechos, deberes, instituciones, sentimientos han de ser traídos a la luz de la evidencia antes de rechazarlos o aceptarlos. Ésta es la dinámica que asciende desde la moral hasta la ética” (Marina, 1995, p. 230).

La ética además no separa la felicidad del buen actuar, como suelen hacer algunas morales, sino que por el contrario propone un modelo de ser humano capaz de encontrar su felicidad.

Es decir, que la formación cívica debe llevar consigo una formación ética que guíe al individuo en el camino de la revisión de los valores difundidos y las morales y vigentes para, a partir de ellos, llegar a los principios universales de convivencia que le permitan elaborar su propio proyecto de vida y siempre en la dirección de la búsqueda de su felicidad. Debe formar individuos dueños de sí mismos, que actúen en función de valores comprobados por su experiencia y su inteligencia; que sepan dar el paso de la creencia ciega a la justificación de dicha creencia.

1.1.6 Formación Práctica

Otro de los aspectos en los que varios autores coinciden es en la practicidad con que debe ser vista la educación cívica. Esto quiere decir que la formación cívica no debe ser vista como la divulgación de una serie de conceptos, ni siquiera como una mera actividad reflexiva sino como la enseñanza, a través de varios medios, entre ellos, la práctica cotidiana y el diálogo, de formas de vida de relacionarse y desempeño.

En este sentido, y más específicamente acerca de la forma en que este objetivo debe ser alcanzado y haciendo alusión concreta al día a día de los estudiantes Kerschensteiner considera que lo que sí puede y debe hacer la escuela es lograr que

los alumnos “trabajen prácticamente en la moralización de su propia y pequeña comunidad de la clase o de la escuela entera” (Mayordomo, 1998, p. 47).

Muchos autores coinciden en la necesidad de hacer de la educación cívica una actividad práctica basada en la propia vivencia o en el ser testigo de la vivencia de otros, lo cual serviría como refuerzo de la propia conducta. Para Concepción Naval, la educación cívica debe basarse en experiencia comunitarias o actividades grupales, para que sea efectiva (Naval, 1993). Mayordomo agrega a esto la creación, a través de la educación práctica, de instrumentos para el civismo, bien sean creencias, motivos o habilidades (Mayordomo, 1998).

Las coincidencias en este aspecto son múltiples. Mayordomo hace referencia a una declaración que en 1986 el ministro de Educación de Costa Rica, Marvin Herrera, hizo en el Seminario sobre Educación, Desarrollo y Democracia organizado por la Organización de los Estados Americanos. Herrera planteaba que la educación debía ser un “laboratorio vivencial” de la libertad, de la conciencia de responsabilidad que ha de hacer a los hombres agentes y no “meros espectadores”, y no sólo en el desarrollo de su propia vocación, sino en el de la sociedad en la que viven. (Mayordomo, 1998).

1.1.7. Formación cívica, formación centrada en la convivencia civil

Ya vimos al comienzo de este capítulo como el hombre es un ser que se hace en la sociedad. Es un ser que se forma a través de sus relaciones recíprocas con los

otros. El civismo se forma y se basa sustancialmente en las relaciones e intercambios entre los individuos integrantes de la sociedad. En este sentido, la convivencia es un concepto clave a tomar en cuenta en cualquier actividad que pretenda ser de alguna manera formadora de individuos en el comportamiento cívico.

Para Ludwig Schmidt, profesor de la UCAB, "La convivencia civil implica una coexistencia armónica de seres-en-relación, lo cual implica niveles de compatibilidad, entendimiento, tolerancia y sociabilidad" (Centro Internacional de Formación "Arístides Calvani", 1998, p. 13). Esta convivencia civil se fundamenta en el respeto al prójimo, es decir, en su reconocimiento como ser que tiene derechos y en la libertad individual y colectiva.

En este punto es necesario hacer mención nuevamente de los derechos y deberes. Es vital para la convivencia que los individuos internalicen la importancia de reconocer los derechos del otro, en cuanto a la garantía de que en esta relación recíproca el otro también reconocerá los derechos que él quiere disfrutar. Urzúa señala que "el desarrollo logrado por los llamados países del primer mundo no fue sólo producto de la existencia de valores como el individualismo y la competencia, sino también reforzando la solidaridad, el sentido de comunidad" (citado por Mayordomo, 1998, p. 131). En este mismo sentido, valores como la solidaridad y la cooperación, no son más que el reflejo del derecho de contar con apoyo y ayuda.

La convivencia requiere necesariamente de un sistema establecido y compartido de reglas de conducta. Pasar "de la anomia a la creencia firme en lo

social” será aquí, en este terreno, un propósito básico, una finalidad central; “porque vivir y participar en la comunidad ha de ser resultado y a la vez motor o impulso de personalidades debidamente dotadas de principios y reglas” (Mayordomo, 1998, p. 110). Pero ya vimos anteriormente que estas reglas son creadas por el mismo individuo y que en la medida en que este proceso sea consciente, será más fácil y más libre para él seguirlas, ya que son parte de su elección. Es el individuo, en conjunto con el resto de su conglomerado social el que protagoniza la evolución de esas normas que sigue, y de la sociedad misma.

Una vez que se enfatiza el aspecto social como primordial en el proceso evolutivo de cualquier sociedad, el siguiente paso sería trabajar en las relaciones sociales en sí mismas y en la formación de ciudadanos conscientes de su participación en la vida social. En este punto, y aquí sí haremos mención específica a nuestra realidad, “parece haber un consenso entre los que reflexionan sobre la sociedad actual venezolana acerca de la necesidad de identificar los elementos constitutivos de la convivencia, a fin de trabajar sobre ellos para reforzarlos” (Centro Internacional de Formación “Aristides Calvani”, 1998, p. 33-34).

Estos principios pueden ser planteados de distintas formas y puede haber variaciones entre los diferentes autores. Estas variaciones, claro está, también dependerán de la sociedad específica a la que se refieran. Ralph Linton por ejemplo, citado por Marina (1995), sostiene que los valores básicos universales suelen asociarse a la satisfacción de las necesidades básicas, psicológicas y físicas, del

individuo y a las condiciones necesarias para la supervivencia y el buen funcionamiento de las sociedades.

Una vez más es de las relaciones sociales mismas de donde surgen las normas y los valores, con el individuo siempre como director del proceso, en conjunto con sus semejantes. Es entonces en la convivencia donde está la base del comportamiento cívico que lleva a un verdadero desarrollo social. Es necesario preguntarse de qué manera se debe educar para la convivencia.

Hay aspectos del concepto de convivencia que son relevantes a la hora de definir la forma educativa que debe adoptarse en este tipo de temas. "Puede distinguirse entre la convivencia privada -la que se practica en el seno de la familia- y la convivencia cívica o de dimensión pública" (Centro Internacional de Formación "Arístides Calvani", 1998, p.51).

Sin embargo, ambos tipos de relaciones están estrechamente ligados y en la tarea educativa no pueden concebirse por separado ya que "la familia es la base generadora de todas las actitudes y valores que favorecen la convivencia social" (Centro Internacional de Formación "Arístides Calvani", 1998, p.51). Es en ella, según Marina (1995) que se desarrolla por completo la socialización primaria del niño.

Se habla entonces de una formación social que parte de la familia. En este sentido, la educación, formal o no, es fundamental tanto en la formación de la

sociedad como conjunto, como en la formación de los pequeños grupos familiares que en conjunto aportan la primera formación a la totalidad de los ciudadanos.

Educar para el civismo requiere "ir mucho más lejos de los sistemas educativos formales, para llegar hasta el modelaje (demostración) en algunos sistemas correctos y al condicionamiento de las conductas cívicas mediante la creación de las circunstancias ambientales propicias para los comportamientos deseados" (Centro Internacional de Formación "Arístides Calvani", 1998, p.52). La educación debe proponer modelos de conducta, no sólo a nivel global sino también que sirvan de referente para las relaciones familiares e inter-grupales, como es el caso de la comunidad escolar.

Se trata pues de, como plantea Concepción Naval, promover las virtudes cívicas públicas que son sustanciales para satisfacer las demandas que la comunidad hace a la ciudadanía. La educación debe formar personas para el diálogo, capaces de cualquier negociación entre ellos, siempre en búsqueda del bien común (Naval, 1993).

Concluyendo, la educación cívica debe centrarse en el trabajo sobre la comprensión y posterior respeto de las leyes y, sobre todo, de los otros y de sus derechos, a través de la creación de un clima colectivo correcto, donde se asuman responsabilidades (Mayordomo, 1998) y donde los individuos concienticen su papel protagónico en la sociedad.

Savater (1991) plantea la necesidad de una educación que haga comprender al hombre su necesidad de convertirse en hombre. Que su genética lo predispone a la humanidad, pero que sólo a través de la revelación de los otros y sus necesidades llegará a alcanzarla realmente. Plantea una educación que promueva modelos de excelencia y de reconocimiento, que no son otros que los seres humanos mismos, y que promueva usos responsables de la libertad.

Se trata de promover una educación que sea “irremediamente cívica” (Mayordomo, 1998), donde la práctica cotidiana de cualquier actividad escolar sea la ejercitación de los valores sociales necesarios para la formación de ciudadanos activos y participativos de los procesos que se lleven a cabo en la sociedad a la que pertenezcan, sin que por ello se limite la comprensión global del mundo y de las otras sociedades y las formas en que se relacionan con su entorno más directo. Entender la ciudadanía como derecho, que requiere asumir los deberes y obligaciones a las que los derechos nos ligan.

La educación cívica debe señalar el referente del principio o el ideal, pero “abriendo posibilidades de aplicación y soluciones concretas ante las demandas y necesidades –grandes y pequeñas- de la realidad cotidiana” (Mayordomo, 1998, p. 140). Debe ser una educación creativa y siempre abierta a la revisión inteligente de sus principios más básicos, que permita su modificación o adaptación a las necesidades básicas y compartidas de los individuos, todo esto basado en un continuo proceso de comprobación de cualquier tipo de evidencia.

1.1.8 ¿Educación referida a una realidad concreta o educación universal?

En este punto hay posiciones encontradas acerca del enfoque particular o universal que debe tener la educación cívica. Para algunos autores es vital que dicha educación se adapte a la realidad de cada sociedad o país particular. Spranger, por ejemplo, señala que "... debe tratarse de una educación referida a la realidad del Estado vigente y no sólo al espíritu del mejor Estado ideal" (citado por Mayordomo, 1998, p. 41). De esta manera, la participación de los individuos será más efectiva en cuanto a que estará directamente dirigida a la formación de una sociedad, cuyos principios y necesidades básicas de funcionamiento conoce y comprende, y en tal sentido, es consciente de sus responsabilidades y su papel en dicho proceso.

Incluso hay quienes van más aún a lo particular cuando señalan que en el caso concreto venezolano, "sería un error costoso tratar de educar para la convivencia civil si no se tomara en cuenta la realidad múltiple, rica y ambigua de la manera de ser del venezolano... Hay que cuidarse mucho de importar modelos de convivencia" (Centro Internacional de Formación "Aristides Calvani", 1998, p. 33 y 34).

Sin embargo, puede encontrarse también una corriente contraria. Ésta defiende que la educación cívica debe ir a los sentimientos universales, a esa esencia que hace que el individuo sea humano y encontrar los valores que todos estimamos como buenos. Se trataría de elegir entre ellos y todos los demás, que no son más que construcciones culturales, transmitidas por educación. (Marina, 1995). Esta es la

única manera de elaborar un proyecto de vida que concuerde con el del resto de la humanidad y que permita al individuo inventar la mejor forma posible de resolver todas las situaciones.

Ralph Linton mantiene que la universalidad se da en los valores básicos, que normalmente se asocian con la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos, tanto físicas como psicológicas, y la realización de las condiciones necesarias para la supervivencia y el funcionamiento eficaz de las sociedades. (Citado por Marina, 1995)

En cuanto a las normas, Marina considera que “la universalidad real de la aprobación de una norma es condición indispensable de su validez” (Marina, 1995, p. 93). Agrega que no es la globalización la que pone en duda los provincialismos sino la inteligencia humana misma que aspira siempre a ampliar sus conocimientos y que por tanto busca salir de sus fronteras.

Para él existe un modelo de sujeto que puede ser justificado como la mejor posibilidad humana y que también puede haber un contenido de la felicidad que no se pierda o se diluya en los diferentes gustos privados. (Marina, 1995). Según este autor todos los hombres, a pesar de sus diferencias tienen propiedades comunes. Savater coincide con él al hablar de “poner al hecho humano por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades locales y sobre todo no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. (Savater, 1991, p. 153 - 154)

Asimismo señala que lo verdaderamente único e irrepetible es nuestra condición humana común y que la diversidad cultural es accidental (Savater, 1991).

Esto no significa, según Savater (1991) que el intento o el objetivo de la educación deba ser homogeneizar universalmente, sino comprender que existe una relación de reciprocidad entre las culturas que están en continuo cambio por efecto de las demás; que no vale la pena el afán de algunas culturas de hacerse inconfundibles, porque eso no es más que la muestra de que los seres humanos se parecen demasiado.

1.1.9 Educar para el cambio

Ortega y Gasset señala que “si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades...” (citado por Mayordomo, 1998, p. 88). Esta capacidad de tener o construir una idea mejor es precisamente lo que, según Marina (1995) nos distingue de los animales, por lo tanto se nos hace inevitable poseer. La educación se encargaría entonces de potenciar esta capacidad intrínseca y convertirla en una posibilidad real de convertir el mundo en esa idea mejor.

Para Savater, incluso “el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino”...(Savater, 1991, p. 154). Además, agrega el autor, que es necesario que existan comunidades que sean capaces de transformarse, integradas por individuos que comprendan que hacerse responsables del mundo no significa aprobarlo como es,

sino asumirlo por lo que es, porque sólo a partir de allí puede ser enmendado, convertido en esa idea mejor.

Partiendo del planteamiento que hace Marina (1995), podría decirse que es necesaria una educación que potencie la libertad del individuo, convenciéndolo día a día, no sólo con palabras sino con evidencias comprobadas, de que es capaz de cambiar el mundo y su vida junto con él.

1.2 Los niños y su formación como ciudadanos

En el capítulo anterior se definieron ciertos rasgos que debe tener la educación cívica de forma general, para que contribuya con la formación de ciudadanos conscientes de su rol en la sociedad y que, en función de ello, sean respetuosos de las leyes y del colectivo, todo esto en búsqueda del bien social. También se resaltó la necesidad de fomentar la criticidad y una actitud activa, más que pasiva en los procesos que se dan constantemente en la sociedad.

Ahora bien, en este capítulo se tratarán de aplicar al campo de la escolaridad, y de una forma más específica, las características expuestas anteriormente. Saint Simon hace referencia a una formación cívica basada en una educación integral que, frente a la pura instrucción, sirva mejor al bienestar social, ya que forma hábitos y sentimientos, ayuda a aplicar principios que dirijan la conducta y proporciona los conocimientos necesarios para el “mantenimiento de las relaciones establecidas entre los miembros que componen la sociedad” (citado por Mayordomo, 1998, p. 33). Sin

una verdadera educación, añade, los niños ignorarían lo que es necesario para “vivir bien en la sociedad” (Mayordomo, 1998, p. 33).

Por su parte, Coles (1997) utiliza el término “inteligencia moral” para referirse a esa capacidad que tienen algunos niños de tener tacto y disposición para ver el mundo desde los ojos de los demás, de ponerse en el lugar de los otros y tratar de basar sus actos en función de ello.

Igualmente, así como planteábamos en el capítulo anterior que el hombre desarrolla su humanidad a partir de los otros (Savater, 1991), así también Coles (1997) afirma que los niños adquieren su inteligencia, no por medio de memorizaciones de normas o reglas, sino por su relación con los demás y lo que observan de ellos. Es de estos modelos que el niño forma su personalidad y sus patrones de conducta y comportamiento; de las elecciones y decisiones diarias que toman sus padres, de sus valores y los de sus amigos, de los actos que presencian.

“Los niños evalúan, imitan, almacenan lo que observan y, con frecuencia, más tarde terminan por aceptar el precepto moral que consciente o inconscientemente les impartimos” (Coles, 1997, p. 9). La imaginación moral de los niños, que luego se convertirá en su carácter, agrega Coles, se forma y desarrolla a través de las pequeñas y grandes decisiones diarias. A partir de ellas se generarán los patrones de acción posteriores.

Asimismo, el niño en esta etapa, al aprender a obedecer órdenes y ser consciente de ello, aprende también a mandarse a sí mismo (Savater, 1991). Con ello, amplía su poder de autodeterminación y se hace dueño de sus actos.

Para Coles (1997) los niños y niñas buenas, son aquellos que han aprendido a tomar en cuenta a los demás y comprenden la conveniencia del actuar bien con los otros. Son niños que no sólo piensan en este sentido, sino que manifiestan su pensamiento a través de la acción. Es por ello que la mejor enseñanza moral que se puede impartir a los niños es el ejemplo, así como presentarle modelos cuyo comportamiento concuerde con las ideas del bien que se les transmiten. Estos deben ser personas que tengan cierta credibilidad y que le aporten a los niños un sentido claro de lo que es tolerable y lo que no.

Este autor señala que durante la escuela primaria el niño se convierte en un ser intensamente moral y se preocupa mucho por el funcionamiento del mundo y de las cosas y por la forma en que debe actuar él, en función de ello (Coles, 1997). Cita a Anna Freud, quien denomina este período del desarrollo de los niños como “ la edad de la conciencia. Esta es la edad en que se construye la conciencia del niño, o no se construye; los años en que se forma y se consolida el carácter del niño o no”.

Esta educación en el período escolar debe ser además una educación práctica, que comprenda también la formación del sentido ético. Para fundar el carácter moral de los niños, dirá Kant, el deber debe ser transmitido a través del aprendizaje práctico, en la relación con los demás y los derechos de los hombres (Mayordomo,

1998). Se trata un poco de hacer al niño consciente de la presencia del otro, que al igual que él es y quiere ser poseedor de derechos.

Pero hay que tomar en cuenta que el respeto pretendido por una verdadera educación cívica, como se señala en el capítulo anterior, no está basado en una dócil obediencia sino en una comprensión de las normas, a través siempre de un proceso reflexivo y crítico. Para Pestalozzi es necesario lograr los medios de facilitar los conocimientos... que “puedan dar al niño la independencia de juicio, llevando a la madurez por el ejercicio, en todas las cuestiones de derecho y de deber”; el fin de la educación, escribirá en otro lugar; “no es la adquisición de hábitos de obediencia ciega y diligencia prescrita, el objetivo es preparar para la acción independiente...” (citado por Mayordomo, 1998, p. 24). En vano se habla de libertad, si el hombre es ignorante e inconsciente de sus derechos y deberes y sobre todo de su autoría en su creación.

Uno de los valores que hay que fomentar en los niños es el valor de la convivencia. “Esto implica valores cognoscitivos (modos posibles de convivencia y necesidad de la convivencia positiva para el beneficio común), aspectos actitudinales y de valores (valoración positiva de los modelos de convivencia, valoración negativa de los elementos perturbadores de la convivencia social) y aspectos prácticos, referidos a la convivencia escolar (solución armónica de diferencias entre estudiantes y profesores, acciones de colaboración para la consecución de un fin común,

premiación de las personas más positivas en la comunidad escolar)". (Centro Internacional de Formación "Aristides Calvani", 1998, p. 54).

La escuela es el lugar donde el niño se une por primera vez a su comunidad fuera de la familia, como ciudadano participante. Aprende no sólo de sus maestros sino de sus compañeros. Allí adquiere conocimiento, pero también asume responsabilidades. (Coles, 1997). Esta experiencia moral del niño, agrega el autor, le va ayudando a crearse una idea de lo que es importante y lo que no lo es, así como los criterios del bien y el mal, y cómo pensar y actuar con respecto a ello. El niño, además comienza a cuestionar los por qué de las cosas que ve y que aprende. Cada instante de esta etapa es un momento moral, según este autor.

"La escuela debe educar en los modelos y comportamientos que la convivencia social requiere en todos los aspectos prácticos, comenzando por las normas de urbanidad y cortesía hasta el buen desempeño en el uso de los medios que la vida moderna pone a disposición de todos" (Centro Internacional de Formación "Aristides Calvani", 1998, p. 54).

Por otra parte, Makarenko propone, en su Praxis pedagógica, la conversión de la escuela en un centro de ejercicio de las virtudes sociales (citado por Mayordomo, 1998, p. 37). Se trata de reconocer el poder educativo del proceso de convivencia en sí mismo. Mayordomo (1998), al igual que Coles (1997) piensa que la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva se aprenden con la práctica.

Se debe promover entonces, según lo planteado por estos autores, una educación que forme a los individuos en un ambiente participativo, donde existan modelos de excelencia, pero también se permita a los niños participar en su propia comunidad escolar para que se hagan conscientes de las necesidades de los otros y de sus derechos. Debe ser una escuela formadora de seres humanos protagonistas de su propio proceso evolutivo pero que reconozcan a los otros como elementos fundamentales de esa formación y que actúen siempre en función de ello.

2. Bases psicológicas del aprendizaje

2.1 La percepción

A través de los procesos sensitivos es que se generan las sensaciones, que según Morris (1992) son el producto de la estimulación de los sentidos, en mayor o menor grado de intensidad, por la energía proveniente del medio ambiente (luz, ruido, etc.). Dicha sensación, ya sea visual, auditiva, táctil, etc., es una imagen o ilusión que se crea en el cerebro.

Los sentidos, entonces, no ven, ni pueden oler, sino que proporcionan información sin elaborar al cerebro, donde se forman patrones significativos, experiencias que van más allá de la información aportada por los sentidos. Este es el proceso que se denomina percepción (Morris, 1992).

Según este autor, en este proceso son importantes aspectos como la distinción entre las figuras y el fondo, ya que la tendencia en el proceso de percepción es a agrupar los objetos y distinguirlos del resto de manera de poder percibir imágenes completas o con significado.

Una característica importante del proceso de percepción en la que coinciden varios autores es el hecho de que se trata de un proceso selectivo, donde el individuo no es sujeto pasivo de los estímulos, sino que, de acuerdo a varios factores que influyen en él, selecciona la información del ambiente de forma individual. Así, por ejemplo para Mussen, Kagan y Conger (1984) en la percepción es el individuo quien

detecta, reconoce e interpreta la información que proviene de los estímulos físicos que lo rodean.

En este proceso, el individuo atiende sólo a aquellos estímulos que por algún motivo en particular le interesan o lo atraen en un momento específico. Entre los factores determinantes en esta selección se encuentran la motivación, las experiencias o intereses personales, la edad, las expectativas, el estilo cognoscitivo o etapa en la que se encuentre el individuo, etc. Igualmente estos factores influirán no sólo en la selección de información percibida sino en su asimilación y almacenamiento, es decir, en el aprendizaje (Lepiani y Pacheco, 1998). De estos factores específicos hablaremos en los capítulos siguientes. En este sentido, Good y Brophy (1983) señalan que para los psicólogos de la Gestalt la percepción es un proceso en esencia subjetivo a través del cual el individuo organiza los estímulos exteriores en una serie de patrones que consisten en separar la figura del fondo y sobre todo en reconocer aquellos elementos o figuras ya conocidas por él. En este proceso, según estos autores, la tendencia es a percibir la estimulación “en buena forma”, es decir, distorsionándola si es preciso para ajustarla a la percepción. Este planteamiento de ver al sujeto como ente activo procesador de información es lo que proporciona las bases a los enfoques cognoscitivos, que se desarrollarán más adelante.

Entonces, el proceso perceptivo, como se señaló anteriormente es individual y puede variar de un individuo a otro de acuerdo a los mencionados factores. En este sentido, hay estímulos que son mejor percibidos que otros, por diferentes personas.

2.1.1 La percepción del movimiento

“La percepción del movimiento es un proceso complicado que incluye mensajes visuales provenientes de la retina y los que proceden de los músculos que rodean el ojo a medida que éste sigue el objeto” (Morris, 1992, p. 129). Esta información, explica este autor, puede ser también producto de una ilusión, ya que a veces los procesos perceptuales nos engañan y pensamos que percibimos el movimiento, cuando en realidad los que estamos viendo son objetos estacionarios.

El movimiento real se refiere a aquel en el que un objeto se desplaza físicamente de un lugar a otro. Su percepción se basa en el movimiento de imágenes a través de la retina. También depende, este movimiento, de la manera en que los objetos cambian en relación con el fondo, que se percibe como estático (Morris, 1992).

Sin embargo, no todo movimiento es real, ya que hay formas de movimientos que son aparentes: Una de ellas es la ilusión auto cinética, que consiste en el movimiento creado por un objeto estacionario aislado. Morris (1992) explica este tipo de movimiento con el ejemplo de quien está en un cuarto oscuro, sin referencia de fondo, y solo ve un pequeño punto luminoso y al fijar la vista en él, lo ve moverse.

Otra forma de movimiento aparente que menciona este autor es el movimiento estroboscópico, que es creado por una rápida serie de objetos estacionarios, los cuales

causan una ilusión perceptual llamada el fenómeno phi. (Morris, 1992). Este tipo de movimiento aparente es el principio del cine y, por tanto, de la animación.

2.1.2 Percepción de lo audiovisual

Lo audiovisual gusta porque el público se identifica con los personajes “... cuando el espectador elige a sus héroes o heroínas, está poniendo de manifiesto sus ideas, intereses, pulsiones, esperanzas y problemas. Cuando valora un programa se está valorando a sí mismo...” (Lepiani y Pacheco, 1998). Por ello “... el espectáculo audiovisual cumple una función similar a la de la tragedia griega. Se ofrece al espectador una imitación (mimesis) de una acción y, mediante la compasión (eleos) y el temor (fobos), se produce en él la purificación (catarsis) de sus emociones” (idem). Existe en esto una paradoja, porque el público ve televisión para escapar de la realidad, y en este acto se encuentra con ella en forma virtual. En este sentido, para que la obra guste al espectador, señala Ferres, debe halagarlo y satisfacer sus necesidades psicológicas conscientes e inconscientes. Por esto es importante que el realizador conozca su target y sobre todo identifique dichas necesidades (Citado por Lepiani y Pacheco, 1998).

- Como se señaló anteriormente, uno de los factores que más influye en la manera de percibir los objetos es la edad y la etapa del desarrollo cognoscitivo en que se encuentre el individuo. De allí que la capacidad de entendimiento del infante con cada herramienta audiovisual cambia a lo largo de su

crecimiento. Lepiani y Pacheco (1998), distinguen en su trabajo tres niveles de entendimiento progresivo:

- En un primer nivel, los niños interpretan los objetos vistos en la pantalla según las habilidades aprendidas en su entorno real. Pero aquí ya se encuentran con ángulos y encuadres, colores e iluminaciones que determinan una precisa percepción audiovisual de los objetos.
- En segundo nivel, se encuentran las convenciones y modos propios del medio, tales como las panorámicas y zoom, que mantienen una analogía con la realidad: mirar en derredor (panorámica), acercar la vista a un objeto (zoom). Luego entran en contacto con técnicas propias del medio, aunque sin relación con la vida real. Se trata, por tanto, de la sintaxis televisiva, donde una disolvencia puede indicar una transición temporal, o un barrido rápido puede indicar una transición espacial.
- En un tercer nivel, la especificidad del lenguaje televisivo se vuelve otra vez débil, como en el primer nivel referencial y realista. Se trata de las formas simbólicas, lingüísticas y no lingüísticas usadas por la televisión.

Sobre este respecto, Mussen, Kagan y Conger (1984) señalan que los niños pequeños son sorprendentemente buenos para inferir un objeto a partir de una información muy limitada. Sin embargo, durante el período entre la primera infancia y la adolescencia, ocurren cambios importantes en la naturaleza de la percepción ya

que el niño adquiere cada vez más conocimientos y en función de ellos es capaz de realizar búsquedas más específicas de lo que quiere percibir.

2.1.3 La Percepción selectiva

Un aspecto de la percepción que mejora con la edad es la atención selectiva, que se refiere a la habilidad para recibir una variedad de estímulos y percibirlos por separado. Esta habilidad, señalan Mussen, Kagan y Conger (1984) muestra un desarrollo rápido entre las edades de 5 y 7 años y está relacionada, en parte, con las expectativas del niño.

Relacionado con lo anteriormente expuesto está la inclinación perceptiva, que se refiere al hecho de que la percepción está influida por el grado de predisposición del individuo hacia un determinado estímulo. Si nos exponemos a una situación sin ninguna propensión o expectativa particular, lo más seguro es que los estímulos más sobresalientes por sus propiedades físicas sean los que capten nuestra atención. Por el contrario, si esperamos o buscamos un estímulo, hay mayores probabilidades de que lo percibamos. Las inclinaciones atencionales pueden obtenerse en el aprendizaje mediante el énfasis del estímulo, la provisión de organizadores previos y otras técnicas que dirigen la atención. (Good y Brophy, 1983)

2.2 Aprendizaje

El aprendizaje es el proceso a través del cual una experiencia crea un cambio permanente en nuestra mente, es aprehender algo, captarlo y recordarlo. El conocimiento será el resultado de su aprendizaje. El niño poco a poco llenará su biblioteca mental de ideas aprendidas, y sabrá actuar y responder de acuerdo a ellas. (Lepiani y Pacheco, 1998)

Aunque el aprendizaje se realiza a un nivel más satisfactorio cuando la atención está centrada en un objeto determinado, el proceso de recabación de conocimiento puede darse en diversas formas. Una de ellas es la señalada por Good y Brophy (1983) como el aprendizaje incidental, que se refiere a aquel en el cual el individuo capta la información por medio de la observación, cuando la atención primaria se dirige a otra cosa.

Esto significa no sólo que este proceso puede darse aún cuando el individuo no se dé cuenta de qué está sucediendo, ni se refuerce la atención o el recuerdo, sino también que los alumnos, según señala Good y Brophy (1983) aprenden por modelación en cualquier momento.

Otro tipo de aprendizaje es el aprendizaje por descubrimiento, el más conocido de las teorías cognoscitivas de la instrucción, el cual se realiza de manera espontánea y se da principalmente porque el individuo está bien motivado en una actividad y por ello almacenará la información en la memoria a largo plazo y logrará integrarla a los conocimientos anteriores (Good y Brophy, 1983). Es decir, que el

resultado de este aprendizaje depende mucho del grado de motivación de los alumnos.

Otro tipo de aprendizaje es aquel que ocurre aún antes de que el individuo alcance la meta propuesta e incluso sin importar si recibe o no algún tipo de reforzamiento. Este es el aprendizaje que Morris (1992) denomina latente.

2.2.1 Principios generales del aprendizaje

Atención a los estímulos

La atención o el elemento atencional tiene una gran influencia en los resultados del proceso de aprendizaje. Por su grado de selectividad tan alto, esto es, la propiedad que tienen los individuos de seleccionar aquellos estímulos a los que prestan su atención e incluso los grados en que esta atención es prestada, hay factores o elementos que influyen en ellas como son: la relación entre figura y fondo, la concentración en los detalles, la saturación, entre otros (Good y Brophy, 1983).

En cuanto a la relación figura y fondo, estos autores señalan que es más fácil prestar atención a estímulos determinados cuando estos son figuras salientes y

definidas contra fondos que no contienen elementos distractores, que no hagan que los estímulos pierdan atractivo para el sujeto.

Otro elemento influyente en la atención, señalado por este autor, es el énfasis que se haga a través de las acciones en el estímulo y que aumente la probabilidad de que el sujeto se fije en él.

Igualmente, la saturación puede influir de manera negativa en la atención ya que la repetición mecánica sin la menor variación o interrupción termina por saciar al sujeto y distraerlo. (Good y Brophy, 1983) Siendo esto así, el autor señala que para la enseñanza es preferible variar los métodos o los estímulos en vez de repetir hasta el cansancio la misma clase de tarea.

“Todos pasamos por ciclos cuando aprendemos algo. Es probable que ignoremos el estímulo antes de que estemos preparados para captarlo o antes que nos interese. Conforme se despierta nuestro interés, nos sentimos cada vez más intrigados y empezamos a informarnos. Cuando el interés llega a su clímax, el estímulo se constituye en el centro de nuestra atención. Y sin embargo, lo abandonamos por otro una vez que lo hemos explorado en todas sus posibilidades y que lo hemos dominado por completo. El estímulo que antes era figura se convierte en el fondo”. (Good y Brophy, 1983)

Adquisición y retención de estímulos o información

Así como hay factores o elementos que a través de la atención influyen en la eficacia del proceso de aprendizaje, también hay factores de la percepción que influyen directamente en el aprendizaje haciendo que individuos que perciben los mismos estímulos muestren distintos grados y tipos de aprendizaje. (Good y Brophy, 1983).

Asociación

Los elementos de una situación pueden ser percibidos en asociación y, por ello, generar una expectativa o patrón en el individuo. Esta relación puede referirse a dos estímulos, a un estímulo y su respuesta, a una respuesta y su resultado, etc. Y al repetirse, irá adquiriendo mayor firmeza hasta convertirse en expectativas muy arraigadas. Aquellas que son válidas en todas las situaciones se incorporan al “modelo del mundo” que tiene el sujeto y son consideradas por éste como conocimientos verídicos de la realidad. (Good y Brophy, 1983)

Sobre este aspecto, Mussen, Kagan y Conger (1984) señalan que es compartida por muchos psicólogos la idea de que “el niño, al igual que el adulto, extrae una representación ideal o prototipo de cada concepto que representa las características que todos los componentes de ese concepto comparten con más frecuencia”.

Contigüidad

Este principio es el esencial en relación con la creación las asociaciones, anteriormente expuestas. Good y Brophy señalan que “los estímulos que se dan en estrecha contigüidad temporal, en especial los más sobresalientes que captan la atención, son los que tienen mayores probabilidades de asociarse” (1983. p. 152). Este autor agrega que cuando un hecho siempre precede a otro u otros, es muy probable que sea percibido como causa, y no como mera señal o estímulo independiente.

Repetición

Good y Brophy (1983) señala que aún cuando el aprendizaje puede ocurrir, y a veces ocurre, en un solo intento; las expectativas realmente seguras que se consideran como conocimiento se confirman a través de la repetición frecuente de los mismos patrones de relación y con la ausencia de información contraria.

Ahora bien, para que se dé un aprendizaje efectivo, el individuo debe estar motivado y debe reflexionar sobre los estímulos que percibe. Un factor señalado por Good y Brophy (1983) que favorece el que se den estas condiciones es la exposición o el contacto con situaciones, personas o prácticas desconocidas, que despertarán más fácilmente el interés en el estímulo a aprender. Sobre este punto, los autores señalan que psicólogos estadounidenses y suizos sugieren que el aprendizaje depende en gran medida de la estimulación en el proceso de enseñanza.

El razonamiento

En el contacto con la realidad y en la generación de conocimientos, Mussen, Kagan y Conger (1984) mencionan tres pasos que se dan en la generación de hipótesis. En primer lugar, según este autor, los niños, ante hechos o estímulos que no comprenden, buscan posibles explicaciones a los mismos entre sus conocimientos. El segundo paso será comprobar la consistencia de la explicación, comparándola con las reglas antiguas sobre el suceso. Si esta explicación resulta inconsistente, el niño rechazará la explicación, pero si resulta consistente la aceptará como correcta.

Este autor señala que los niños utilizan el razonamiento para categorizar objetos o ideas nuevas y no sólo para convalidar una explicación o posible causa para los mismos. En este proceso, los atributos críticos son importantes. Así, el niño extrae de los objetos sus características definitorias y dependiendo del grado en que dos o más de ellos compartan dichas características, los asumirá como similares, es decir, los incluirá dentro de la misma categoría.

Esta forma de razonamiento no sólo se da con objetos físicos sino que es igual para las ideas abstractas como el bien, la rectitud, el mal, etc. a las que el niño debe enfrentarse constantemente.

Un aspecto importante que se debe resaltar es que todos los procesos aquí descritos van mejorando y evolucionando con el tiempo, a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo cognoscitivo por las que pasa el niño. Este aspecto será desarrollado con mayor profundidad más adelante.

2.2.2 Factores que influyen en el aprendizaje

2.2.2.1 Atención

Petrovski define la atención como “la inclinación y concentración de la psiquis (conciencia) en determinados objetos que suponen una elevación del nivel de la actividad sensorial, intelectual y motriz” (Petrovski, 1976 p. 170).

La concentración mencionada por el autor no sólo se refiere al desvío o enfoque de la atención en un estímulo dado, sino también a la inhibición o eliminación de aquellas actividades o estímulos que pudieran rivalizar. (Petrovski, 1976)

Esta concentración está ligada a la intensidad o la tensión de la atención. En este sentido, la atención será más intensa cuando el individuo tenga mayor conciencia de su importancia y por ende tenga un mayor interés o cuando la información o el estímulo sea más difícil ya sea por que se desconozca o porque haya una mayor cantidad de estímulos que distraen (Petrovski, 1976).

Petrovski, (1976) destaca que la atención puede ser sensorial auditiva y visual. Así mismo acota el autor que los recuerdos y los pensamientos son objeto de la atención intelectual, como su forma más elevada.

Atención involuntaria o el interés en la atención

En nuestra vida diaria o cotidiana atendemos a cantidad de estímulos. Esto se da a través de un proceso en el que actúan diferentes motivos. Entre ellos Petrovski

(1976) menciona como los más comunes: la novedad del estímulo, ya que todo lo que está fuera de lo habitual para el individuo llama su atención; las necesidades; los sentimientos, que se relacionen tanto con los objetos percibidos como con la actividad desarrollada; y, por último, el grado en que el estímulo entretenga o sea atractivo para el receptor.

El autor hace la acotación de que el interés, al ser tomado como medio para atraer la atención, no puede verse desligado de la experiencia previa del sujeto, de sus nociones y conocimientos (Petrovski, 1976).

Estabilidad, fluctuación, cambio y distracción de la atención

El tiempo total que un individuo se concentra de una manera intensiva en un estímulo es variable y depende de varias condiciones como el carácter y contenido de la actividad que se realiza, el tipo de atención, la actitud que tiene el individuo hacia el objeto en cuestión y la fuerza o la intensidad del interés hacia dicho objeto (Petrovski, 1976).

Petrovski además acota que “el grado de estabilidad de la atención aumenta con el incremento de complejidad del objeto de atención” (1976, p. 178). Sin embargo, advierte que dicha dificultad debe ser acorde o adecuada a la capacidad del observador porque de lo contrario lo que puede generar en él es el cansancio y el debilitamiento o la pérdida de la concentración en el objeto. Aún contemplando este

aspecto, igualmente el autor señala que es perfectamente normal que la atención, en su grado de intensidad, fluctúe involuntariamente por períodos de corta duración.

Morris (1992) señala entre los principales factores que influyen en el proceso atencional los siguientes: las características del observador en cuanto a sus experiencias personales y de aprendizaje; la motivación en cuanto al hecho de que los deseos y necesidades de las personas influyen en sus percepciones orientándolas hacia aquellas que se consideren satisfactorias de esas necesidades; las expectativas de lo que supuestamente se percibirá; los antecedentes culturales que pueden afectar la percepción del ambiente; y el estilo cognoscitivo del observador que se refiere a su manera particular, que varía con la edad, de enfrentarse al medio ambiente y a sus estímulos.

Los niños, perceptores audiovisuales

Lepiani y Pacheco (1998) señalan en su trabajo que los niños desde pequeños van acostumbrando su estilo perceptivo al lenguaje audiovisual, familiarizándose con sus lenguajes y a través del tiempo, con la edad, van cambiando o modificando su atención, trasladándola de unos elementos a otros. Es así como pasan de la atención a los elementos comprensibles y llamativos durante la temprana niñez, de una forma intermitente, a la atención a los contenidos y a los modelos conductuales presentados en la pantalla, a la que llegan en su infancia media o su adolescencia. En ese trayecto el niño pasa por diversas etapas

En este sentido, la forma en que se presenten los objetos o los mensajes a los niños debe tomar en cuenta su manera de atender a los estímulos. Es así como es recomendable la repetición de los elementos cuando se dirigen a niños de edad preescolar quienes por su dispersión tienden a percibir sólo fragmentos aislados. Asimismo es importante señalar, que en los primeros años de vida, los niños no distinguen entre la realidad y la fantasía, por lo que todo contenido o personaje televisivo será real para ellos (Lepiani y Pacheco, 1998).

Por otra parte, de los dos a los siete años cuando comienzan a establecer su propio criterio, los niños tienden mucho a identificarse e imitar las conductas de los héroes. Graciela Peyrú señala que los niños en ese período “están sumamente preocupados por las cuestiones morales y necesitan la ayuda de sus padres o hermanos mayores para dilucidar dilemas que aparecen en los programas de ficción, o las denuncias sobre inmoralidad y corrupción que surgen en los programas de actualidad y en los noticieros” (Citada por Lepiani y Pacheco, 1998). Por ello, señalan Pacheco y Lepiani que “en esta etapa son ideales los programas que les muestran a los niños otras culturas y países, donde se les muestren personajes que respeten las normas establecidas, así como diversas posturas ante la vida, ya que en este período se establecen las bases de lo que será su personalidad en los siguientes años, es en esta etapa donde comienzan a conformar los valores” (Lepiani y Pacheco, 1998, p. 177).

Aunque la atención a la televisión se incrementa con la edad, según lo señalado por Lepiani y Pacheco (1998), pasa por un período estacionario entre los seis y los diez años y por este motivo es importante no sobrecargar los mensajes audiovisuales para no distraer la atención o imposibilitar la comprensión de la información.

Entre los ocho y los doce años los niños se relacionan más con otras personas y una buena manera de dirigirse a ellos en el área audiovisual es a través de programas que muestren las relaciones grupales y las maneras en que se resuelven los conflictos entre los grupos, todo ello enmarcado en un ambiente musical y con efectos que atraigan su atención. (Lepiani y Pacheco, 1998, p. 177)

2.2.2.2 Memoria

Según Lepiani y Pacheco es condición necesaria para afirmar que algo ha sido aprendido el que la experiencia se conserve en la memoria, encargada de procesar, organizar y archivar la información. “Este procesamiento de información implica, al igual que lo hace una computadora, la codificación, la retención y la recuperación” (Lepiani y Pacheco, 1998, p. 179).

Hay dos formas distintas, según plantea Mussen, Kagan y Conger (1984) para comprobar la información que se ha registrado y almacenado. Uno de ellas es el recuerdo y la otra el reconocimiento. Mientras que el recuerdo consiste en que el niño recupere por sí mismo de la memoria toda la información requerida, el

reconocimiento se da cuando ante cierta información dada, el niño sólo tiene que decir si los datos concuerdan con alguna de sus experiencias registradas o almacenadas en el pasado. Este segundo tipo de método es muy superior al del recuerdo la mayor parte del tiempo.

La memoria puede clasificarse según el tiempo que dure la información almacenada en ella. En este sentido, son tres los tipos de memoria que mencionan Mussen, Kagan y Conger (1984): la memoria sensorial, que consiste en una simple representación transitoria inconsciente que permanece por menos de un segundo después de que la persona ha captado algún estímulo; la memoria a corto plazo, que se refiere la conciencia de la información que el individuo recibió, pero que suele durar sólo alrededor de 30 segundos; y por último la memoria a largo plazo que se refiere ya al registro casi o completamente permanente de la información recibida.

Para Lepiani y Pacheco, “la utilización eficaz de esa memoria (largo plazo) supone, sin embargo, la instalación de una estrategia elaborada de codificación y de almacenamiento” (Lepiani y Pacheco, 1998, p. 179-180). Asimismo señalan que por esta razón, en el caso de los niños que no poseen esta estrategia muy desarrollada, es muy importante la repetición para fijar los conocimientos, y optimizar su recuperación.

En el proceso de almacenamiento se incluye la manera en que la información haya sido organizada. Lepiani y Pacheco (1998) mencionan entre las estrategias de organización más comunes en los niños la asociación, en la cual los niños reagrupan

los datos y los categorizan según diferentes atributos. Según ellas, los atributos que primero son tomados en cuenta para ello son los colores y las formas y luego le añaden otras especificaciones. Otra de las formas de organización es la cronológica que se refiere a la manera de ordenar los datos según el tiempo en que ocurren las experiencias que los originan (Lepiani y Pacheco, 1998)

Sin embargo, según Mussen, Kagan y Conger (1984) no hay una habilidad general de memoria sino que los niños se diferencian en su destreza para recordar diferentes tipos de información. El autor señala que ciertos estudios demostraron que los niños con buena memoria para las escenas visuales no tenían necesariamente una buena memoria para las oraciones, es decir, para el lenguaje verbal. Esto quiere decir que la capacidad de memoria de cada individuo varía según el contenido a recordar.

Los cambios del desarrollo en la memoria

A medida que los niños crecen, mejora su habilidad para recordar datos. Esto ocurre ayudado por varios factores como son el hecho de que los niños a medida que avanzan en edad, cuentan con una base de datos referencial cada vez mayor que les permite mejorar la codificación de la información nueva para ser almacenada. Por otra parte, otro factor es que a medida que los niños crecen van incorporando nuevas técnicas de organización de los datos y trucos para su mejor almacenamiento, como la repetición, los ensayos y la asociación. (Mussen, Kagan y Conger, 1984)

Ahora bien, así como es cierto que las estrategias que intervienen en la memoria van mejorando con la edad, también los factores ambientales, según lo señalan Mussen, Kagan y Conger (1984) intervienen en el desarrollo de la memoria. La motivación y las estrategias que intervienen en la memoria mejoran con la edad, y los factores ambientales también desempeñan un papel en la tasa de desarrollo de la memoria. “En algún punto entre los cinco años de edad y la adolescencia, los niños comienzan espontáneamente a usar estrategias más eficientes para auxiliar a la memoria, éstas incluyen la codificación, organización y recuperación. La duración de este proceso se ve afectada, sin lugar a dudas, por la experiencia ambiental” (Mussen, Kagan y Conger, 1984, p.210). De aquí que el desarrollo y estimulación de la memoria no dependa sólo de las técnicas propuestas, sino de la evaluación de los estímulos ambientales a los que están sometidos los niños, a fin de conjugar estas técnicas con dicho contexto.

Young (citado por Lepiani y Pacheco, 1998) plantea que para los niños es más fácil recordar los estímulos visuales que verbales, aunque la forma de presentación también influye en el proceso de memorización, por eso propone algunas reglas o lineamientos a seguir en la elaboración de un material audiovisual, para favorecer a su recordación. Según el autor:

1. Hay que presentar la información por bloques antes que de forma aleatoria.

2. Hay que presentar la información cronológicamente (...). La narración ha de ser lineal y evitar todo flashback o cualquier otra complicación en el orden de las escenas.
3. Hay que evitar la sobrecarga informacional. (...) Uno de los puntos que plantea problemas en los mensajes televisados procede de que hay sobreabundancia de información sin que el individuo pueda beneficiarse de ninguna tregua para interiorizarla y para vincular las imágenes entre sí. Podrá haber una mejor asimilación de la información si se hace una pausa transicional de al menos un segundo entre cada información.
4. Sólo hay que utilizar estímulos (personajes o símbolos) que resulten familiares para el niño y sean decodificables por él (...). Se sabe que el carácter comprensible de un mensaje tiene un efecto importante en el nivel y en la calidad de la retención (...).
5. Hay que incorporar muchos elementos visuales, tanto en la televisión como en la publicidad impresa, para confiar en una mejor memorización. Pero la sinergia que existe entre lo visual y verbal tiene que llevar ante todo a variar los estímulos y a presentar los atributos del producto acompañándolos de elementos pictóricos (...).

A todo lo anterior añade la necesidad de favorecer la dimensión emocional de un mensaje ya que según el autor si una gran parte de la información se olvida inmediatamente después del aprendizaje, y si el propio aprendizaje cognitivo

decrece con el tiempo, la emoción como estado inducido por el medio audiovisual, por el contrario, tiende a permanecer estable por un mayor tiempo (Lepiani y Pacheco, 1998).

2.2.2.3 Motivación

Definición

Existen varios conceptos o definiciones de la motivación que dependen del punto de vista, conductista o cognoscitivo, desde el que se plantee el problema. En este sentido, puede haber definiciones como las de Petrovski (1976) para quien la motivación es el sistema de necesidades que guían la actividad del individuo hacia la satisfacción de las mismas. Good y Brophy por su parte, definen la motivación como “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta” (Good y Brophy, 1983, p. 201).

Es decir, que son diversos los puntos de vista desde los cuales se han estudiado los elementos que llevan o guían la conducta hacia cierto objetivo. Los conductistas, como es el caso de Petrovski, dan prioridad a la conducta observable y sostienen, que la conducta se rige por el reforzamiento o por las necesidades y contingencias provenientes del ambiente. En cambio, los teóricos de tendencia cognoscitiva (entre los que estarían Good y Brophy) piensan que se trata de un proceso más complejo en el que el hombre decide lo que desea conseguir y que con

sus procesos racionales o mentales controla la conducta. A estos teóricos lo que más les interesa son las percepciones del individuo. Por su parte, y a semejanza de ellos, los humanistas afirman que el hombre actúa sobre el medio, es un ser activo que toma decisiones acerca de lo que desea hacer. Pero a éstos les interesa más el desarrollo humano, la capacidad de llegar a ser lo que uno quiere y el quitar los obstáculos que puedan dificultar el desarrollo personal. (Good y Brophy, 1983)

La motivación desde la perspectiva del Estímulo-respuesta

Esta teoría supone que es el impulso de satisfacer las necesidades biológicas, la principal motivación de la conducta. En este sentido, según estos autores, las conductas que reciben refuerzo serán aquellas que tenderán a repetirse. Esto quiere decir que los premios externos adquieren mayor importancia en cuanto a motivadores de la conducta. (Good y Brophy, 1983). Según esta concepción, los autores citan a Henry Murray para quien toda conducta tiene una intencionalidad que no es otra que la satisfacción de una necesidad o el alcance de una meta.

Según este planteamiento, Good y Brophy (1983) plantean que desde el punto de vista educativo, conociendo los intereses de los alumnos y las necesidades que desean satisfacer, el maestro podrá elaborar el material didáctico de forma tal que pueda resultar más atractivo para ellos.

Maslow, por su parte, agrega al planteamiento anterior el hecho de que las necesidades insatisfechas producen tensión en el individuo por lo que en función de

ello, la conducta de dirigirá al logro de metas que el individuo considere agradables, y que por ende, aminoren su tensión (Good y Brophy, 1983).

Maslow conceptualizó una jerarquía de necesidades

1. Necesidades fisiológicas (sueño, sed y otras afines)
2. Necesidades de seguridad (ausencia de ansiedad y otros riesgos psíquicos).
3. Necesidades de amor (aceptación por parte de los padres, maestros, coetáneos).
4. Necesidades de estima (experiencias de dominio, seguridad en la propia habilidad).
5. Necesidad de autorrealización (expresión creativa de sí mismo, intentos de saciar la curiosidad, etc.)

En el marco de estas categorías, el autor opina que estas necesidades se superponen entre sí. Es decir, que una necesidad de orden superior difícilmente quedará cubierta si antes no se satisface, por lo menos en parte, la necesidad de orden inferior. (Good y Brophy, 1983)

Todas estas teorías tienen un elemento común y es el del control que ejerce el ambiente y las necesidades generadas por él, sobre las conductas individuales. Se trata entonces de una motivación que tiende más hacia lo externo.

Teoría cognoscitiva de la motivación

Esta teoría sostiene que “la forma en que una persona concibe lo que le va a suceder es un factor tan importante de su conducta futura como la realidad objetiva de lo que realmente ocurre. Se supone, pues, que los caracteres objetivos de una conducta tienen menor importancia que la manera de percibirla”. (Good y Brophy, 1983, p. 209). Es decir, que a diferencia del enfoque anterior, los autores de esta corriente ubican más la motivación de las conductas en los procesos mentales internos que en los factores externos o ambientales.

Murray, en este sentido, plantea que el hombre es activo frente al ambiente y que interactúa de manera creativa con él. El hombre busca el significado de las cosas y tiene metas sociales que van más allá de la mera satisfacción de necesidades (citado por Good y Brophy, 1983)

Definición de la motivación escolar

En el contexto educativo, Good y Brophy (1983) se refieren al término motivación como el grado de participación y perseverancia de los alumnos en cualquier tarea. En este sentido, los autores recomiendan que el maestro centre su atención en la conducta visible de los alumnos de manera de dilucidar un poco sobre la motivación de su grupo y en función de ello structure y escoja las tareas adecuadas y los convenza del mejoramiento que puede implicar el esfuerzo en ellas. Esto es porque los estudiantes deben considerar interesante o al menos apropiada la tarea para que la enseñanza dé algún resultado. En este sentido, los autores

mencionan la importancia de los premios intrínsecos sobre los externos, puesto que los primeros garantizan que la actividad no se abandone.

Corominas (1994) divide la motivación en tres niveles: material, que se refiere a cualquier satisfacción en objetos materiales; intelectual, a través de la inteligencia y el afán de saber; y volitivo, que se refiere a la motivación de hacer algo porque es bueno o porque hace un bien a alguien. Estos niveles no se dan por separado sino que habitualmente influyen los tres en la mayoría de las acciones humanas. Lo que sí varía en cada individuo es cual tiene mayor importancia. Para motivar correctamente, los premios y los castigos deben pertenecer al mismo nivel. En este sentido, si se quiere estimular el afán de saber de un niño, no se le puede premiar con cualquier objeto material ni con dinero, sino que probablemente el mejor regalo sea un libro, alguna inscripción en un curso, o algo por el estilo.

Los premios y los castigos, según este autor deben ser adecuados a lo que se quiere estimular y corregir.

Lepiani y Pacheco, (1998) recomiendan en su trabajo que en programas con fines pedagógicos se motive a los niños con el entretenimiento, utilizando el factor diversión como motor. De esta manera el niño descubrirá cosas nuevas y la recompensa será el conocimiento adquirido. Luego sólo necesitará que se le anime a la reflexión.

2.2.3 Etapas del desarrollo cognoscitivo

2.2.3.1 La teoría cognoscitiva del aprendizaje

El proceso de desarrollo de las personas es similar, incluso en todas las sociedades y culturas, debido al proceso de adaptación con su entorno. Los cambios, según Anita Woolfolk (citada por Lepiani y Pacheco, 1998) suceden en las distintas áreas de la personalidad, tanto la física, al generarse cambios en la estructura y funciones del cuerpo; como la cognoscitiva, al tornarse los procesos mentales más avanzados; la psicológica, donde varía la personalidad; y la social, al cambiar las formas en que las personas se relacionan con su entorno. Sin embargo, el que los procesos sean similares no quiere decir que no puedan ser diferentes las formas internas de relacionarse con el entorno y de percibir los estímulos que de él provienen. Lo que sí influye es el grado de maduración y de evolución a nivel del pensamiento, en la manera de percibir dichos estímulos.

Para los teóricos cognoscitivos, el aprendizaje es un proceso en el cual el sujeto interviene activamente en la estructuración de las percepciones y de las ideas. Este proceso de interpretación lleva a una posterior estructuración de la información en aquellas formas que son más asimilables y almacenables por cada individuo. (Good y Brophy, 1983). Así, el individuo transforma la información que recibe del entorno y la adapta a su estructura mental. Después se verá como dicha estructura interna también se va adaptando a las necesidades de interpretación del entorno, es decir, a las situaciones nuevas que se presentan en el exterior. Este es el proceso que

Piaget conceptualizó en sus cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo, que se expondrán más adelante. Lo importante en este punto es que para los cognoscitivos el aprendizaje no es una respuesta pasiva o una reacción a los estímulos provenientes del entorno. Este proceso se basa más en los aspectos conceptuales que en los conductuales. Según esta concepción es el hombre quien actúa sobre los estímulos y no viceversa.

Este tipo de aprendizaje, según Good y Brophy (1983) es más significativo y útil porque depende más de una motivación interna que genera un mayor interés del sujeto y, por tanto, una mayor probabilidad de retención de la información.

2.2.3.2 La teoría de Piaget y las etapas del desarrollo cognoscitivo

Las teorías de Piaget, al igual que las de los demás teóricos cognoscitivos, se basan en la concepción del aprendizaje como un conjunto evolutivo de etapas en el que se da un procesamiento de información que lleva a la exploración y el descubrimiento. Los conceptos básicos utilizados por este investigador son: la acomodación y la asimilación. Para entender estos conceptos Piaget se vale de otros elementos claves como el equilibrio y los esquemas. Para este autor el proceso de aprendizaje se da en medio de una tendencia natural del hombre, explorador y activo procesador de información, a adaptarse a su medio, en búsqueda del equilibrio que le proporciona su entendimiento y control (citado por Good y Brophy, 1983). Según

esto, el hombre trata de dar sentido al mundo y crear de manera activa su conocimiento a través de la experiencia. (Woolfolk en Lepiani y Pacheco, 1998). Para ello, el individuo basa todo procesamiento de información en la acomodación o en la asimilación. Esto es que el sujeto, al recibir información nueva del entorno (estímulos) o bien adapta sus esquemas conceptuales, ampliándolos o cambiándolos, a la nueva información o bien la asimila si es congruente con sus esquemas previamente adquiridos. Según Piaget, estos esquemas vienen dados por la experiencia individual. Observando y conceptualizando su conducta, los individuos aprenden lo que hacen, al mismo tiempo que aprenden los estímulos que pueden utilizar para ejecutar determinadas cosas y los resultados que conseguirán si las realizan. De esta forma, según este planteamiento, la conducta es motivada por el proceso interno de búsqueda de equilibrio y no por una mera estimulación externa. No son los estímulos los que originan una respuesta sino que el individuo a través de su actividad procura aquellos estímulos que le resultan más pertinentes. En este sentido, la respuesta que se obtiene de una acción determinada, según el planteamiento de Piaget, no es importante por el refuerzo que pueda proporcionar sino por la retroalimentación que el individuo obtiene de ella, para corregir y mejorar la eficiencia de dicha acción. El niño controla la situación y no reacciona pasivamente a la estimulación. Este proceso es individual y particular, de allí que un mismo estímulo pueda generar diversas conductas o respuestas en diferentes individuos (Good y Brophy, 1983). Pero ese es un aspecto que se desarrollará más adelante en

este trabajo. En todo caso, la conducta se basará en la estructura cognoscitiva que interactúa a su vez con las posibilidades y exigencias del entorno.

En cuanto a los esquemas, estos son para Piaget la unidad básica de cognición. Se refieren a aquellos conceptos, imágenes y a la capacidad de pensar y razonar. Asimismo estos esquemas pueden ser individuales y gradualmente el individuo los va organizando en otros nuevos de mayor complejidad. Esto se da en la medida en que el individuo intenta adaptarse al ambiente. A medida que el niño comienza a enfrentarse y a conocer su ambiente inmediato, físico y social, a través de la experiencia, resuelve las contradicciones aparentes y coordina esquemas aislados que primero organiza en grupos y poco a poco va formando una estructura cognoscitiva interna coherente (Good y Brophy, 1983). Beard (1971) señala que en cuanto un nuevo esquema es adquirido, es aplicado a todo nuevo objeto o situación. La secuencia de adquisición de los esquemas es general y lo que varía es el ritmo. Dicha variación dependerá de cuatro factores: la maduración, la experiencia individual, la transmisión social (socialización y educación) y el equilibrio (autodirección y regulación interna) (Ginsburg y Opper en Good y Brophy, 1983). Para Piaget, la mente del niño es como una estructura que pasa por diferentes niveles de organización e integración cada vez más elevados, y en eso consiste precisamente su desarrollo.

En cualquiera de las etapas, el niño estará orientado hacia la obtención de información que le permita adaptarse y conocer su entorno. Esta información debe

estar en un rango entre aquella información lo suficientemente nueva como para despertar su interés y aquella lo suficientemente familiar como para no sobrepasar su capacidad de entendimiento (que variará según la etapa de desarrollo en que se encuentre) (Good y Brophy, 1983). Sobre este punto, autores como Bruner (citado por Good y Brophy, 1983) difieren del planteamiento (cualitativo) de Piaget en el sentido de que piensa que lo que limita la comprensión de algunas informaciones en ciertas edades de los niños, no es su contenido, sino la forma en que son transmitidas. En este sentido, según este autor, si el grado de dificultad es acorde con la etapa del desarrollo cognoscitivo en que se encuentre, cualquier información puede ser comprendida por cualquier niño, de cualquier edad.

Para Piaget la inteligencia es la capacidad de coordinar operaciones en la consecución de la adaptación. La operación en este contexto piagetiano es una acción internalizada por el individuo. Es la unidad cognoscitiva central de esta teoría (Good y Brophy, 1983).

Lepiani y Pacheco (1998) citan en su trabajo a Joel Bree quien establece tres factores que influyen en la evolución de las etapas del desarrollo cognoscitivo, desarrolladas por Piaget. Ellos son:

1. Los factores ambientales que pueden influir en la rapidez en que en individuo supera cada una de las etapas, aunque de ninguna forma pueden cambiar el orden de las mismas, ya que es invariable.

2. Las etapas forman “conjuntos estructurados”, lo que hace que los niños muestren características en su pensamiento ligadas a la etapa en la que se encuentran.
3. Las etapas son “jerárquicas e integradoras” lo cual hace que cada una de ellas necesariamente contenga a la anterior.

Con respecto a este aspecto, Fernando Corominas (1994) señala que cada habilidad o virtud en los niños tiene un momento adecuado, que dependerá de su grado de desarrollo (período sensitivo, según lo denomina el autor) y en la cual será mucho más efectiva su enseñanza. Asimismo, según lo señalado por este autor, buscar el mejor momento para enseñar un valor se refiere también a seguir ciertos lineamientos como dar al niño toda la información necesaria para que sepa lo que se espera que aprenda; el niño debe recibir dicha información en buena forma; y por último, el autor menciona la necesidad de que el niño se encuentre motivado hacia la información que va a recibir.

En esta misma línea, es importante destacar la influencia de los factores emotivos-afectivos sobre el desarrollo cognoscitivo y sobre la conducta de los niños. Este elemento es desarrollado por Daniel Goleman (1996) para quien la vida emocional o esas características emotivas que pueden ser comúnmente conocidas como carácter, influyen en las habilidades que tiene el individuo para enfrentarse a las situaciones diarias. Incluso, según este autor, dicha “inteligencia emocional” puede limitar o potenciar cualquier otra habilidad, incluyendo el intelecto mismo.

Este punto es apoyado por Beard (1971), quien señala que una severa carencia emocional o afectiva puede limitar de forma drástica el desarrollo intelectual, así como la “antipatía” por ciertos estudios, lo que originará aprendizajes poco exitosos.

Los cuatro períodos evolutivos de Piaget

Piaget se valió de cuatro principios básicos para describir la interacción del hombre con el medio y su adaptación al mismo (Good y Brophy, 1983). Beard hace una división diferente en la que señala tres etapas con algunas sub-etapas. Pero a efectos de este trabajo se utilizará la clasificación, un poco más general que hacen Good y Brophy e incluso, el análisis se centrará más en el período que corresponde a la edad de 8 años, período en que se ubican los niños de segundo grado de Educación Básica. Ambos autores coinciden en llamar a esta etapa el período de las operaciones concretas.

Estos períodos se refieren a la obtención cualitativa de los esquemas cognoscitivos de pensamiento.

Período sensoriomotor

Comprende los primeros dieciocho meses de vida. Beard (1971) señala que este período comienza con la capacidad de experimentar ciertos reflejos y termina con la aparición de formas simbólicas de representar el mundo, como el lenguaje. Durante este período los niños internalizan sus esquemas de conducta (sensoriomotores) en forma de esquemas de pensamiento (cognoscitivos). Van adquiriendo imágenes y se van haciendo capaces de retenerlas y acumularlas. De

igual forma, los niños comienzan a prever las acciones y a relacionar las situaciones con los esquemas previamente obtenidos. La lógica del niño en esta etapa es egocéntrica puesto que no es capaz de ponerse en el lugar del otro. Los esquemas son inestables, porque el niño no ha aprendido a entender las condiciones de variabilidad de las cosas (Good y Brophy, 1983). El niño adquiere también nociones de tiempo, espacio y causalidad física (Beard, 1971).

Período preoperacional

Este período va desde los 18 meses y se extiende a los 7 años. Los esquemas cognoscitivos de los niños se organizan y culminan en operaciones, es decir, acciones que se ejecutan mentalmente y que tienen la capacidad de ser previsibles. Los esquemas se amplían y abarcan el pensamiento y las imágenes. Los niños aprenden por manipulación y exploración de objetos. En este período a los niños les es más fácil adquirir conocimientos y destrezas aisladas que entender la integración entre sus experiencias (Good y Brophy, 1983) Durante este período los niños comienzan a comprender las cualidades variables de los objetos. Todavía no son capaces de ponerse en el lugar de los otros a la hora de plantearse una situación. Al contrario, en este período los niños extienden inconscientemente su propio punto de vista inmediato a todos los puntos de vista posibles (Beard, 1971).

Período de las operaciones concretas

Este período comienza cuando los niños tienen aproximadamente 7 años y termina a los 11 años. Comienza, según Beard (1971) cuando las acciones físicas empiezan a “interiorizarse” como acciones mentales u “operaciones”. El egocentrismo disminuye sustancialmente en este período y el niño comienza a experimentar la cooperación en actividades y juegos que antes realizaba de manera aislada. Incluso, estos juegos se hacen cada vez más realistas y menos imaginarios. Es una tendencia de los niños, según esta autora, a querer cada vez más hacer modelos que funcionen como en la realidad. Morris (1992) plantea que durante esta etapa el niño adquiere más flexibilidad en su pensamiento. Aprende a rehacer sus pensamientos, a corregirse y a comenzar de nuevo en caso de que necesite hacerlo. Esto quiere decir, entonces que la corrección a las conductas comienza a ser más interna que impuesta por el exterior. Es importante el hecho de que comienza a ver ya más de una dimensión de los problemas o a verlos desde distintos puntos de vista. Sin embargo, en esta etapa, todavía el razonamiento del niño se basa en cosas concretas que puede manipular o al menos imaginar que manipula. Todavía no ha aprendido a razonar en base a elementos abstractos.

Según Good y Brophy (1983), el niño en esta etapa es capaz de coordinar esquemas aislados e integrarlos en otros mayores, así como de deducir los efectos a partir de las causas y viceversa. Lo más importante es el número de esquemas que maneja en esta etapa, y que sabe coordinar y formar su propia estructura coherente.

Para Corominas (1994) la etapa comprendida entre los 6 y los 10 años es la etapa afectiva en que los niños tienden hacia lo vivencial y lo emotivo. Por ello es el mejor período para estimular y fomentar aquellos valores que tienen que ver con la convivencia, la solidaridad y con la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de ser sensible a sus problemas.

Período de las operaciones formales

Este período se inicia más o menos a los 11 años y termina, según autores como Morris (1992) a los 15 años mientras que otros no definen su tiempo de culminación (Beard, Good y Brophy). Durante este período, según lo señalado por Morris (1992) los adolescentes pueden pensar en términos abstractos utilizando la lógica para probar sus ideas. Son capaces de analizar las causas y los efectos así como las posibilidades junto con las realidades de las cosas. Se trata de un pensamiento, que según lo expuesto por Beard (1971) es mucho más flexible y capaz de ponerse del lado opuesto en las situaciones e incluso hallar el punto medio de una postura que quizás en etapas anteriores hubiera sido extrema. Puede reflexionar incluso sobre sus pensamientos de manera de buscar justificarlos. En el campo físico, es capaz de ir más allá de lo tangible e incluso imaginable.

Como ya se señaló anteriormente, las etapas del desarrollo cognoscitivo tienen un orden jerárquico, lo cual implica que este período de las operaciones

formales no se logra bien si las estructuras cognoscitivas no están perfectamente desarrolladas a nivel de las operaciones concretas. (Good y Brophy, 1983)

Según todo lo anteriormente expuesto, aprendizaje será significativo si la información responde a los intereses y a la curiosidad del alumno, es decir, si los planificadores de programas escolares y los maestros resuelven lo que Hunt (citado por Good y Brophy, 1983) llama “el problema de correspondencia”. Este problema consiste en hacer que el nivel y la variedad de la información estén en armonía con los esquemas del sujeto, de modo que el desequilibrio y, por consiguiente la motivación para aprender sean los máximos.

Asimismo, señalan que el aprendizaje requiere de una respuesta activa que vaya más allá del simple mirar y escuchar pasivamente. Si lo que aprendemos es lo que hacemos, el niño deberá entonces practicar un poco, asumir lo aprendido en su conducta o por lo menos formularlo activamente en sus propias palabras para adquirirlo en forma de esquemas afines. Si la enseñanza se limita a mirar y escuchar a mirar y escuchar no se conseguirá más que un aprendizaje “exclusivamente verbal”. (Good y Brophy, 1983)

7 Aplicaciones prácticas

Respecto a los procedimientos técnicos de una producción Young propone tomar en cuenta algunos elementos para asegurar la comprensión del programa por parte del niño:

- Comprender los saltos de tiempo (donde la acción se revisa y no está en tiempo real) surge entre los 4 y 8 años, pero también depende de la experiencia que tiene viendo televisión.
- Las escenas retrospectivas son difíciles para los niños de 5 a 7 años (...) pero, son entendidas por la mayoría de los niños de 9 a 11 años.
- El tamaño proyectivo (entendiendo los zooms in o zooms out) normalmente no se comprende antes de los 5 años de edad.
- Antes de los 7 y 8 años de edad, los niños tienen la dificultad para distinguir información central de la información periférica en la narrativa de la televisión.
- Utilizando técnicas no-verbales los niños de 7 años demuestran una competencia en cuanto a comprender técnicas de montaje y reconstrucción de las secuencias con la excepción de la perspectiva del personaje. (Young, 1998. p 27. en Lepiani y Pacheco, 1998, p. 178)

2.2.4 Aprendizaje de actitudes

Gagné y Briggs definen la actitud así: “Un estado interno que influye en la elección de un acto ante cierto objeto, individuo o acontecimiento” (citado por Good y Brophy, 1983, p. 184).

Este aspecto de la enseñanza se diferencia de la transmisión de información intelectual y verbal, ya que no es conocimiento lo que se maneja en él sino se refiere

a estados internos que tienen más que ver con disposición anímica. Algunos autores estudian las actitudes desde una perspectiva cognoscitiva mientras que otros prefieren enfocarla desde una dimensión afectiva (Good y Brophy, 1983). Tal es el caso de Petrovski (1976) quien interrelaciona los sentimientos con las actitudes al decir que estos primeros son el reflejo en el cerebro del hombre de las actitudes del sujeto hacia aquellos objetos o personas que sean significativos para sus necesidades.

Sin embargo, lo que para efectos de este trabajo es resaltante es la perspectiva educativa de este aprendizaje. En este sentido, Good y Brophy (1983) señalan que el factor más importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza de actitudes es que los individuos tienden a imitar las acciones de la gente más que sus palabras. Como veremos más adelante en este trabajo, dichas actitudes y sus posteriores conductas serán formadas a partir de relaciones con el entorno y con personajes significativos del mismo. En este sentido Vincent (1976) señala que en los grupos de niños existe la tendencia a que se generen actitudes colectivas. Es decir, que los niños tienen facilidad de imitar las tendencias actitudinales de sus compañeros más cercanos.

Los autores señalan tres procesos generales que influyen en la adquisición de actitudes. Estos procesos están muy influenciados por el modelaje, tema del que se hablará con más detalle en el siguiente capítulo. En primer lugar, según estos autores, los alumnos necesitan ver modelada la conducta deseable, ya sea a través de películas, de simulación de representación de papeles, de interacciones en vivo, etc.

En segundo, señalan la necesidad de ver la satisfacción del modelo ante determinada actitud. Esta satisfacción bien puede ser verbalizada por el mismo modelo luego de realizar la acción o demostrar la actitud, o bien puede mostrarse de forma indirecta. Y por último, los alumnos necesitan oportunidades para interactuar con “el objeto” de una actitud (un inválido, por ejemplo) y sentir placer para poder de esta manera mantener su actitud positiva e interiorizarla (Good y Brophy, 1983). Todo este proceso es el que va a condicionar en gran medida el posterior comportamiento mostrado por el individuo.

Fernando Corominas en la revista coleccionable Escuela de Familias (Recopilación hecha por el IPEF, 1994) propone como la forma más idónea, la educación de los niños en futuro que consiste en una educación dirigida hacia el logro de todas aquellas capacidades y habilidades que ayuden a los niños en la superación de cualquier tipo de limitaciones que puedan presentarse en cualquier momento.

Esto incluye la educación de la voluntad y la personalidad.

2.2.5 Modelación y reforzamiento

El reforzamiento

El reforzamiento como técnica en la enseñanza se refiere a aquellas recompensas, directas o indirectas, que recibe el niño luego de haber llevado a cabo una determinada acción. Este puede ir desde un premio hasta la observación de las ventajas de haber actuado en la forma en que lo hizo y no otra.

El reforzamiento, según Blázquez (1981), puede explicar los cambios en la probabilidad de una conducta. Pero el problema radica en que el refuerzo sólo actúa sobre la conducta cuando ésta se ha emitido ya al menos una vez, no pudiendo explicar cómo surge por primera vez esa conducta que después es reforzada.

Blázquez (1981) señala que para los estudiosos del condicionamiento operante, en los casos en que la conducta presentada es nueva puede ocurrir una tendencia a la variabilidad de la misma si no es reforzada, o un aumento de su probabilidad si se refuerza. Así explican las formas en que el ambiente modela las nuevas conductas. Esto no se dará en un solo reforzamiento, sino a través de aproximaciones sucesivas.

Sin embargo, este autor señala que la práctica social muestra que los hombres aprenden sus actividades y conductas cotidianas de las formas más variadas y que los organismos tienden a hacer lo más natural (Blázquez, 1981).

Ensayo y error o insight

Puede haber otro origen de la conducta humana que no sea producto, únicamente, del entorno. En muchas ocasiones, las soluciones a los problemas que se le presentan al hombre requieren de un análisis de la situación, que sólo se hace desde el contraste con la experiencia previa, comparando y discriminando entre lo anterior y lo actual. En este sentido, la solución no llega sólo por el análisis del problema, sino

que es la unión con otra experiencia anterior al margen del problema actual. (Blázquez, 1981).

Partiendo de esta premisa y del hecho de que los hombres tienen una inmensa cantidad de experiencias previas incontrolables que determinan sus análisis o soluciones, es que Blázquez (1981) explica la imposibilidad en muchas ocasiones de predecir dichas soluciones.

Este autor señala entonces que “para los psicólogos cognitivistas el problema crucial de la psicología no es tanto estudiar las probabilidades de las conductas (o de los hábitos adquiridos) sino cómo surgen la primera vez las conductas no innatas ante situaciones nuevas. El centro de su interés es por tanto la inteligencia en su faceta de la capacidad de elaborar conductas nuevas –soluciones- ante situaciones nuevas”. (Blázquez, 1981, p. 52)

Los organismos, pues, son capaces de encontrar soluciones nuevas ante problemas nuevos, dependiendo de su plasticidad, dotación innata, experiencia anterior e inteligencia. En el hombre esta capacidad de innovación es extrema. (Blázquez, 1981, p. 52)

Pero las soluciones humanas no se elaboran sólo a través de ensayos y errores hechos en la práctica. Una persona adulta realiza muchas acciones interiores evitando así múltiples errores irreparables en la práctica. En este sentido, un niño es todavía “todo acción”, pero un adulto es acción y pensamiento al haber interiorizado ya buena parte de sus acciones. Según Wallon, la evolución de un niño puede caracterizarse

como el paso de la acción al pensamiento. Para Piaget esta transición no se realiza sin una etapa de imitación de la realidad, en la que el niño no actúa ante la realidad nueva sino que la imita, la reproduce, la representa con juegos, dibujos, etc., o con signos: el lenguaje, lógica, etc. (citado por Blázquez, 1981, p. 52 y 53)

Estas acciones interiores son, además, reversibles y gracias a ellas, el mundo deja mentalmente de ser algo siempre hacia adelante para convertirse en algo que va y viene: hacer y deshacer, ir y retornar, etc. Las acciones interiores, junto con las asociaciones que realiza el individuo vienen a formar sus estructuras mentales.

Tipos de reforzamiento

Según Morris (1992), en el condicionamiento operante, cada vez que ocurre una conducta y su consecuencia es la deseada, aumentará la probabilidad de que dicha conducta se repita, mediante reforzamiento. Esto puede ser positivo o negativo, si la consecuencia es una recompensa o no lo es. Sin embargo, ambos tipos producirán un efecto en la probabilidad de que la conducta se repita o por el contrario tienda a no volver a ocurrir, es decir que produce el aprendizaje de un nuevo comportamiento o el reforzamiento de una conducta ya existente.

Este reforzamiento, según este autor puede tener clasificaciones de diferentes tipos: primario o secundario, si resulta grato por sí mismo o por asociación con otros reforzadores; demorado, si existe un intervalo entre el momento en que ocurre la conducta y el momento en que se ve recompensada o no, en este caso, la menor

duración del intervalo dará como resultado un mejor y más efectivo aprendizaje.
(Morris, 1992)

Modelación

La modelación es para Good y Brophy uno de los métodos más eficaces de enseñanza. “Si una imagen vale por mil palabras, la demostración de un modelo seguramente vale por mil palabras” (1983, p. 158). Siendo esto así, los autores plantean que hay muchos conceptos y destrezas que se pueden enseñar por esta técnica, además de estados internos como las actitudes o los valores y virtudes.

Los niños, según Corominas (1994) “son máquinas de copiar” por lo que lo mejor es educar con modelos a través de los cuales el niño pueda visualizar y copiar la conducta adecuada. Pero para ello no hay que olvidar que el niño necesita saber por qué debe hacer lo que debe hacer de manera de entender qué es lo mejor y por ende quiera hacerlo. Nada en este tipo de educación debe ser externamente impuesto ya que difícilmente será aprendido. Al contrario, el autor plantea que si la motivación no es la adecuada puede ocasionar el efecto contrario.

Sobre todo en el área de la moral y de los valores, el uso de los modelos es un factor importante para la interiorización de normas y de conductas por los niños. Así lo considera Robert Coles (1997) para quien el ejemplo es la mejor arma que tienen los padres para lograr conductas morales en sus hijos.

En todo proceso de enseñanza se requieren buenas demostraciones y ayudas visuales para proporcionar al niño un modelo concreto al cual contemplar e imitar (Good y Brophy, 1983).

El autor distingue entonces dos situaciones en el surgimiento de conductas totalmente nuevas:

Cuando entre el refuerzo y la acción reforzada no hay sino una relación fortuita; por ejemplo, un ave rapaz que, espantada de un lugar, echa a volar posándose después entre el follaje de otro árbol, desde donde al poco tiempo ve pasar una presa y la captura; entonces la acción de apostarse en ese lugar quedará reforzada, haciéndose más probable. (Blázquez, 1981)

Cuando el refuerzo sí tiene que ver con la conducta surgida. En principio, el refuerzo no está, no actúa: hay una situación de no reforzamiento. (Blázquez, 1981)

2.3 Desarrollo social

2.3.1 Comportamiento y conducta

Son varios los autores (Toro, Sangrador y Bandura citados por Morris, 1992) que coinciden en que es a través del proceso de socialización, es decir del contacto con el entorno social y la experiencia con el mundo exterior y la cultura, que el hombre forma su personalidad, sus creencias y sus patrones de comportamiento. Según esta postura, es el grupo social y el entrelazamiento de relaciones que en él se forma, los que modelan al individuo, más allá de su voluntad y a veces de su

conciencia. Sin embargo, autores como Petrovski (1976), consideran incorrecto tratar a la persona como un producto meramente social, ya que consideran que en el individuo, además de los condicionamientos externos, hay una serie de particularidades psicológicas que operan internamente y que hacen que las influencias del entorno operen de manera diferente en cada individuo.

En este sentido, Petrovski (1976) considera al individuo, ante todo, como un ser vivo que participa de manera activa en la vida social, la educación y la enseñanza y que cumple funciones o roles diferentes en cada una de esas áreas, dando una caracterización personal a su actuación en cada campo de su vida. Vincent (1976) señala que hay diferencias entre individuos educados de la misma manera que no pueden ser explicados por factores históricos o sociales sino que tienen su fundamento en elementos de carácter individual. Toro (citado por Morris, 1992) por su parte, considera que el proceso psíquico interno que se desencadena en el individuo desde el momento en que recibe un estímulo externo, hasta el momento en que se genera una conducta, depende, sobre todas las cosas, del cúmulo de experiencias que tenga el individuo. Agrega a esto que el hombre no es mero receptor de cultura, sino que por el contrario es capaz de generarla desde dentro. De esta forma, según estas posturas, la interacción del individuo con el entorno, sería recíproca puesto que cada quien interpreta o procesa los estímulos de manera diferente, pero siempre de acuerdo a un constructo de experiencias que vienen precisamente del entorno. De cualquier forma, la cultura que genera ciertos patrones

de conducta, al ser reinterpretada por cada individuo, es renovada cada vez por el producto de esa reinterpretación.

Este proceso de decodificación de experiencias, por llamarlo de cierta forma, consiste en almacenar cada una de ellas de acuerdo a la gratificación o frustración que hayan generado al individuo como consecuencia de cierta conducta o situación. De esto dependerá el que dicha conducta sea repetida o no y que la situación sea evitada o nuevamente procurada. Según Toro la alternancia entre estas gratificaciones y frustraciones son las que forman la personalidad del individuo (citado por Morris, 1992)

A este proceso de educación social, Bandura (citado por Morris, 1992) agrega el modelaje como otro elemento que se suma a la experiencia en el proceso de aprendizaje social. Con esto el autor se refiere al hecho de que el individuo no sólo aprende o refuerza conductas a través de la experiencia directa, sino que, gracias a su capacidad intuitiva, perceptiva, retrospectiva y previsiva, este proceso también puede darse a través de la testificación de la experiencia de otro. Esto es que el hombre es capaz de imaginar sus actos y sus consecuencias y en función de ello se predispone a manifestar ese comportamiento o a inhibirlo (Toro, citado por Morris, 1992). Si la conducta del modelo es reforzada o resulta gratificante, tenderá a ser imitada. Claro está que para que esto suceda, el modelo debe captar la atención del individuo, y su conducta, así como la consecuencia de la misma, debe ser recordada por el sujeto. Por

último, Bandura señala que igualmente para que todo esto se dé, lo aprendido debe convertirse en acción.

En todo este proceso de modelado de conductas, según señala Toro (citado por Morris, 1992) las vinculaciones afectivas también juegan un papel preponderante, ya que el individuo guiará su conducta tomando como modelo a aquellas personas, cercanas o no, que le atraen de cierta forma, que tienen prestigio ante sus ojos o algún tipo de lazo afectivo con él. De igual forma, si los sentimientos generados son los contrarios, provocarán el rechazo y el distanciamiento de las conductas mostradas por el modelo. Es así como la observación de un modelo castigado por cierta conducta inhibirá en el individuo la tendencia hacia dicha conducta (Sangrador, citado por Morris, 1992). En este sentido, los grupos que más influyen en el individuo son los amigos y coetáneos, los líderes de su entorno. La ausencia de opciones también será un factor que determine el que el individuo se rija por patrones muy definidos por su entorno, o no.

2.3.2 Desarrollo moral

Piaget (citado por Good y Brophy, 1983) en sus estudios de la evolución cognoscitiva de los niños señaló que a medida que los niños van superando el egocentrismo, van aprendiendo a ponerse en el lugar de los otros y con ello comienzan a entender la importancia de las normas. Es decir, van convirtiéndose cada vez más y por convicción en seres morales.

Basándose en la obra de Piaget, Kohlberg (citado por Good y Brophy, 1983) formuló una teoría en la que dividió el desarrollo del juicio moral en seis etapas. Según este autor en un primer momento los niños siguen patrones normativos de conducta guiados por su identificación con los padres o figura de autoridad y en búsqueda de aprobación por parte de éstos. El autor se refiere a este estadio de la moralidad como “moral de niño bueno” (Good y Brophy, 1983, p. 92). Luego de esta fase, los niños comienza a dejar de un lado el deseo de agradar y empieza a guiar sus actos por la adhesión a la autoridad. A medida que van desarrollándose cognitivamente es que inician su comprensión de las leyes y normas de una forma concreta. Y no es sino hasta que alcanzan la etapa de las operaciones formales, cuando analizan los sistemas de valores y llegan a la comprensión de que los derechos individuales, derechos de los que también ellos son poseedores, son el verdadero fundamento de todo estamento moral. Se trata, según lo planteado por este autor de una evolución desde el cumplimiento ciego de las normas hasta la comprensión individual del valor que tiene para cada uno el que los derechos individuales sean respetados. Se trata un poco de lo que se planteaba en el primer capítulo de este trabajo acerca de poner el origen de la norma en uno mismo y en el derecho del que cada uno quiere gozar y no en el exterior, desde donde la norma tiene un matiz de imposición forzosa que tiende a ser rechazada.

En este sentido, los autores plantean la pertinencia de una educación y una socialización basada en la explicación de las normas en cuanto a su justificación y no

en las amenazas de los castigos que podrían acarrear su incumplimiento (Good y Brophy, 1983).

3. La televisión, una poderosa herramienta en el mundo actual

3.1. Un mundo de imágenes

Según lo recogido por el padre Julián García (1988), la imagen en su sentido etimológico, significa representación. Se refiere a la semejanza en cuanto repetición. Es la reproducción que se hace de un objeto y esa reproducción es semejante. Sin embargo esa representación del objeto, no es cualquiera, la relación que se establece con éste está basada en la verdad del objeto en sí, y su misión es dar a conocer el objeto, no la imagen.

Así mismo, la imagen, según cita Paula Reggio (1997) "puede tener dos tipos de contenido según Lamet-Ródenas-Gallego: el representante y el significante. El representante transmite 'lo que es en sí el objeto, su realidad física y material, - mientras que - el significante busca mostrar lo que la imagen de ese objeto significa, la realidad simbólica del objeto que representa'". Precisamente el nivel significante es el que entra en juego cuando se está buscando que la imagen, por asociación a otras imágenes o a otro elemento, tenga un significado más allá, que el que transmite por sí sola como significante.

A la imagen se la percibe como un fenómeno globalizador, que según José Manuel Pérez Tornero (1994), parece presentarse al entendimiento como un dato primario, captable de modo intuitivo, que no tiene por qué apelar al raciocinio. Ellul, citado por Paula Reggio (1997), reconoce a la imagen como un ente netamente emocional, y que actúa como parte de una "fase emocional del pensamiento", ya que

pasar de una imagen a otra sería como pasar de emoción en emoción con la mente enriquecida por una multiplicidad de imágenes pero quizá con menor eficacia como pensamiento.

Sin embargo, dentro de una polémica discusión que se ha dado entre la imagen y la palabra, desde el punto de vista de los procesos racionales que ambas provocan en la mente humana y las facultades y diferencias entre éstos, se ha reconocido que dentro de la percepción de las imágenes existe un proceso racional, el pensamiento desarrollado por las imágenes es por asociación y por evocación, de imágenes y no de ideas (Ellul en Reggio, 1997).

Los tiempos han cambiado, y cada vez con más fuerza el mundo actual se mueve a través de las imágenes, se ha convertido en el lenguaje más utilizado, las personas se entienden mejor a través de las imágenes, para los niños ya son parte de su método de aprehensión del mundo en que viven. Las imágenes permiten un conocimiento verídico de las cosas, por eso, son valoradas como entes transmisores de verdad. Como dice Ellul (citado por Reggio, 1997), ha habido un "avance triunfal de la imagen y retroceso de la palabra en nuestra sociedad. Vivimos en un universo de imágenes. Estamos acostumbrados a visualizarlo todo. ... Si no se dispone de imágenes, esa información se puede poner en duda".

En otros momentos, las imágenes eran utilizadas como accesorios explicativos y llamativos de la atención dentro de un discurso, ahora se van creando imágenes

mentalmente para dar hilación a las ideas evocadas por las palabras, en un nuevo proceso mental.

A pesar de la creencia entre los defensores de la palabra ante la imagen y su supremacía en el mundo actual, reconocen y asocian lo icónico "con lo ingenuo y lo primitivo, y se considera, frecuentemente, incompatible con lo culto y sutil" (Pérez Tornero, 1994, p. 89). De más está decir que la palabra es tomada de forma inversa como resultado del raciocinio, lo elaborado y lo lógico. Sin embargo, como se acotó anteriormente, la idea es dejar claro que los procesos que ambos fenómenos desencadenan, la palabra y la imagen, son distintos, pero nunca está de más afirmar como lo hace, que es conveniente que la palabra acompañe a la imagen, que le otorgue un sentido particular, cuando está subordinada a ella.

Como se dijo anteriormente, la imagen lleva en sí misma una carga intrínseca de veracidad, por lo que se reconoce que la imagen es un medio de conocimiento inserto dentro de esta nueva era del conocimiento, la del "pensamiento visual". (Martín Barbero en recopilación de Prof. Carlos de Armas, p. 19).

3.1.1. La imagen... el ADN de la Televisión

La televisión ofrece un mensaje apoyado en una serie de imágenes relacionadas entre sí, y que cobran, al estar juntas, un significado distinto al que tendrían por separado, se forma un lenguaje, que además se ve complementado por la parte sonora. Como dice Cebrián Herreros (citado por Reggio, 1997, p. 90) "las

imágenes, al vincularse unas con otras, forman una sintaxis en la cual cada imagen está en función de la que sigue y de la que antecede".

Por la misma razón, Herreros reconoce que en el momento de recibir información y de estructurar el significado de una "pieza audiovisual" se lleva a cabo una doble lectura de la señal recibida, "lo audiovisual requiere (...) una lectura sincrónica de todos los elementos que coinciden en un momento determinado y otra lectura diacrónica mediante la cual los elementos sincrónicos se relativizan por los elementos anteriores y posteriores" (Citado por Reggio, 1997, p. 115).

Basados en las críticas que se hacen de la imagen, por su carácter supuestamente irracional, poco meditado y hasta automático, la televisión se ha visto envuelta en su mismo ambiente, lo que ha hecho que sea tomada bajo los mismos parámetros y que sea evaluada bajo la premisa de las características de la imagen. Tanto así que la televisión se ha encontrado con críticas que la colocan, al igual que a la imagen, como un ente que "privilegia la captación emotiva del mundo en perjuicio de la racional" (Pérez Tornero, 1994, p.84), y dice Pérez Tornero (1994) que a ello suele añadirse acusaciones de trivialidad, de estimular el gusto por la apariencia y por lo banal, de fomentar el consumismo, la masificación, y de promover lo superficial el lugar de lo auténtico.

Una de las facultades de la televisión que no se puede poner en duda y que hay que aclarar es que la forma en que la televisión da sus mensajes es más parecida de lo que se cree a las palabras de un libro, porque al final ambas forman un relato

que hay que seguir y que el espectador o lector debe ir armando paulatinamente a medida que avanza. Dice Pérez Tornero (1994, p.90) "El discurso de la televisión es progresivo, y se parece -en este último sentido señalado- más a la palabra que a la imagen".

El proceso mental que se requiere para entender los significados emanados de la televisión no es algo automático y reflejo, por el contrario la audiencia debe ir armando el sentido de lo que le han querido decir, se estimula el razonamiento del espectador, que tiene que estar atento al relato audiovisual para poder interrelacionar sus partes e ir dando cuerpo y sentido a lo que está percibiendo.

Pérez Tornero (1994) incluye adicionalmente las interpretaciones y sentidos que pueden adquirir los distintos elementos anexos que se manejan dentro del lenguaje audiovisual, como los encuadres de las cámaras, detalles que el espectador ve, la música y los fragmentos que sólo cobran sentido una vez que el espectador lo interpreta en conjunto. Con lo dicho anteriormente se apoya la idea de que la televisión no se ve pasivamente, sino que requiere de procesos intelectuales y racionales para poder entender la totalidad y el sentido de lo que se ha querido decir.

Dice Pérez Tornero (1994) que la percepción de la televisión pasa por varios niveles:

1. "La percepción del objeto referente, como si lo captáramos realmente.
2. La percepción del punto de vista con que el emisor del mensaje ha inscrito el objeto referente.

3. La reconstrucción, en el tiempo, del sentido de la acción y del movimiento que se inscriben en la secuencia televisiva.

4. Finalmente, la reconstrucción del sentido inscrito en la sucesión de planos y encuadres derivados de la lógica del montaje o edición".

3.1.2. La imagen en el contexto educativo

Mucho se ha hablado de la utilización de imágenes dentro del ámbito escolar, algunas personas ven en éstas una herramienta que puede facilitar en momentos determinados la comprensión y explicación de algún fenómeno o tema. Sin embargo, al hablar ya de la televisión dentro del aula escolar, se ha visto que se le asocia con todas las características negativas que se le asignan a las imágenes, por lo tanto, en muchas oportunidades ha sido descartado su uso.

"Hay algo en la imagen -sus secretas relaciones con brujerías y adivinaciones y seducciones- que la torna desestabilizadora, subversiva de la univocidad del sentido sobre la que se asientan las jerarquías y los poderes todos" (...) Marginarse del mundo de la imagen significa entonces para la escuela colocarse al margen de un movimiento de fondo en la producción del conocimiento científico que reincorpora la imagen -la que fue durante tanto tiempo tenida por obstáculo epistemológico- como elemento fundamental del proceso de constitución del conocer", dice Jesús Martín Barbero (en recopilación prof. Carlos de Armas. p 19)

De otra forma, Ellul (citado por Regio, 1997) reconoce que lo importante es que exista un acuerdo entre la imagen que el espectador está viendo y el espectador mismo, que ellos "conecten", suplir las necesidades de los espectadores. De esta forma, podremos determinar y facilitar un modo de pensar más adecuado para el mensaje que se esté recibiendo.

De hecho, si no están claros la intención, lo que se quiere decir y cómo se quiere decir, en el caso de la utilización de la televisión se pueden presentar problemas de ambigüedad del mensaje, ya que el mensaje es único pero la percepción del mismo puede verse afectada por cualquier cantidad de elementos internos particulares de cada uno de los seres humanos.

Para los niños de la sociedad actual, la utilización de la televisión dentro del aula escolar no debe causar ningún tipo de choque a rompimiento, ya que ese es el medio al que realmente están acostumbrados, como dice María Antonio Casanova (1993, p. 296), "Vivimos inmersos en una cultura de la imagen, y es continuo el bombardeo de imágenes de todo tipo hacia la persona, desde que nace", por lo que los niños desde temprana edad manejan el lenguaje audiovisual perfectamente.

Por otra parte, Casanova (1993) advierte que las imágenes proyectadas o electrónicas poseen un enorme poder de atracción sobre el niño y Pérez Tornero (1994) dice que para que la televisión sea seductora las imágenes deben ser atractivas para el ojo.

Casanova (1993, p.294-296) reconoce en las imágenes un recurso idóneo para la educación infantil:

A) Imagen directa puede ser contemplada directamente, sin intervención de otros instrumentos:

- Permanencia: depende de la voluntad o necesidad de quien la utiliza
- Facilidad de visionado: no precisa acondicionamientos de local ni instrumento
- Posibilidad de manipulación: ofrece posibilidades de combinar, de coleccionar, de estudiar en distintos lugares.

B) Imagen proyectada

- Gran poder de atracción: mantiene la atención del espectador más tiempo que la directa
- Tamaño variable: se acomoda a las necesidades del local y del grupo.
- Luminosidad y cromatismo: favorece su realismo.
- Incorporación del sonido: representa el entorno en su totalidad y facilita la educación auditiva.

Imagen fija

- Permanencia: está en función de la necesidad, aunque en menor grado que la directa
- Comodidad: supone silencio, tranquilidad; no cansa si se utiliza adecuadamente

- Facilidad de selección y conservación: puede variarse su secuenciación, el archivo y conservación son sencillos.
- Intervención directa del profesor: debe presentar directamente las imágenes y recibir aportaciones de los alumnos.

Imagen móvil

- Realismo: recoge movimiento, espacio, tiempo, sonido, perspectiva...
- Ritmo: transmite sensación de tiempo según sea rápido o lento.
- Estudio de procesos: se reproducen en pocos minutos procesos de larga duración, y se muestran lentamente hechos producidos en décimas de segundos.
- Expresión de la subjetividad: posibilita la expresión subjetiva de determinadas situaciones, por medio de planos, angulaciones, panorámicas, trucajes...
- Animación de dibujos: es posible realizarla, con multitud de imágenes fijas, secuenciadas y emitidas continuamente.

C) Imagen electrónica (proporcionada por la televisión y el vídeo)

En principio son aplicables a este tipo de imágenes todas las características de las imágenes móviles

- Sonido e imagen unidos
- Fácil visualización: no precisa local especialmente acondicionado para su visionado.

- Sencillez de manejo: sólo es necesario el televisor con o sin magnetoscopio, según sea un programa de televisión o video el que se emita.
- Emisión múltiple: es posible emitir simultáneamente en varios aparatos.
- Visualización de la realidad próxima: es relativamente sencillo realizar grabaciones directas de video, del entorno y del propio grupo de alumnos, según la finalidad que se persiga”.

3.2. La Televisión en el mundo actual

Junto a la invención e incorporación paulatina a la vida social de los medios de comunicación se han registrado también cambios significativos en la sociedad misma. La imprenta, por ejemplo, revolucionó a la sociedad modificando estructuras políticas, económicas e incluso sociales y religiosas al permitir el acceso al conocimiento (Bonete Perales, 1999) Y como ése, muchos otros inventos se han convertido en elementos revolucionarios dentro de la vida social en la historia de la Humanidad. El caso de la televisión no es la excepción, de hecho es un aparato, y más que aparato, un sistema que con su participación ha suscitado importantes cambios de fondo en culturas y modos de pensar y de actuar.

La televisión tiene de existencia más de 80 años, pero particularmente a partir de la década de los 40, cuando comenzó la transmisión de programas de entretenimiento, comenzó a vivir un auge inimaginable. Las estadísticas indican un incremento del doble de receptores en los hogares entre las décadas del 50 y 60,

cuando ya más del 80% de la población norteamericana tenía un aparato en casa. A partir del año 70 ya el 98% de la población norteamericana tenía un receptor en casa y en el 66% de los hogares había tres o más, según Susan Johnson ([Http://sooth.com/a/johnson.html](http://sooth.com/a/johnson.html)).

Gracias al desarrollo de grandes y variadas tecnologías de la comunicación e información, se ha concebido a la actualidad como la "era de la información" y junto a ella va la televisión que, por sus características y desarrollos paralelos para su evolución, ha afirmado y afianzado un rol central dentro de la sociedad. Llama la atención el hecho de que en promedio se dedican 7 horas a la contemplación de televisión, los niños de todas las edades dedican más de 4 horas diarias, sin contar los juegos de video, por lo que se ha determinado que un niño pasa más tiempo viendo televisión que realizando cualquier otra actividad que no sea dormir, y a la edad de 18 años ha pasado más tiempo en frente del televisor que en la escuela (Susan Johnson, [Http://sooth.com/a/johnson.html](http://sooth.com/a/johnson.html)).

Arévalo Zamudio, citado por Paula Reggio (1997, p. 233) admite que "El cine, la televisión, los sistemas interactivos informáticos y todo ese entorno tecnológico que los sustenta y los hacen cotidianamente posibles, constituyen, en la actualidad, parte integrante, no sólo de la cultura contemporánea sino de las estructuras mentales de los habitantes del planeta; sus discursos, sus formas narrativas, sus sintaxis y sus formatos han sido integrados de manera casi espontánea a lo largo del siglo XX".

Refiriéndose al mismo caso, Pérez Tornero (1994, p. 125) comenta que "La televisión se nos ha hecho, durante las últimas décadas, tan cotidiana, se nos antoja ya tan normal que para quienes constituyen la generación de la televisión representa 'un lenguaje natural, un lenguaje materno, parental, familiar, perfectamente inscrito en el continuum de la vida cotidiana'". Pérez Tornero concluye afirmando que por esta familiaridad y cotidianidad de la televisión con nosotros se pierde de vista "la enorme influencia que ejerce en nuestras vidas" (Pérez Tornero (1994, p. 125).

Tomando en cuenta las estadísticas y la afirmación realizada por Zamudio (Paula Reggio, 1997), resulta notoria la trascendencia que ha adquirido la televisión en la sociedad actual, y son varias las razones que propician esta situación, algunas propias del medio, otras por las circunstancias en las que se ha desarrollado, pero no se puede dejar de reconocer que definitivamente ocupa un espacio importante de la sociedad, con todas las consecuencias que esto pueda acarrear. Incluso se afirma que, al menos por la influencia y arraigo de la televisión y del mundo de las imágenes a la sociedad actual, se está creando un nuevo tipo de hombre el "homo videns o el homo digitalis" (Bonete Perales, 1999). La cultura escrita está siendo transformada y sustituida por la cultura de la imagen, y está modificando las estructuras mentales del hombre.

Lo más importante son los cambios que estas tecnologías han suscitado en las estructuras sociales, tanto se ha expandido su poder que éstos son palpables, Bonete Perales reconoce como daños sociales el hecho de que "la televisión absorbe gran

parte del tiempo de los niños, los adolescentes, los ancianos, las amas de casa, y también, por supuesto, de la población activa. Es el agente socializador más potente. "Compete con la familia y la escuela" (1999, 20). Se puede entender que el daño está precisamente en que los medios audiovisuales en la actualidad persiguen fines utilitarios, por lo que el televidente participa en un mercado en donde las reglas las impone la oferta y la demanda, por lo tanto la mayor parte de las veces la programación que se transmite está escogida por la posibilidad de que implique un aumento en la audiencia, lo que se refleja en un incremento en los ingresos, de esta forma la programación no es elegida bajo criterios de calidad, sino en un afán por satisfacer los gustos del vulgo, como afirma Luis Núñez Ladaveze (en recopilación de Bonete Perales, 1999).

Partiendo de esta facultad socializadora de la televisión, reconocida por Bonete, se ha desarrollado una especie de teoría que reconoce en la televisión un ente encargado de mostrar al telespectador la realidad en la que vive y se desenvuelve, los valores que conforman esa realidad, y ha ido conformando su forma de ser y de actuar. "Es el ambiente televisión, un ámbito de existencia, un espacio en el que habitamos, construimos nuestra intimidad y nuestras relaciones sociales, se conforma la opinión pública y se teje la socialidad" (Pérez Tornero, 1994, p.115-116).

De esta forma, Carmen Pinedo reconoce en la televisión un elemento transmisor y consolidador de la cultura de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Esta cultura está plagada de valores y creencias que no tienen necesariamente

que haber surgido de las costumbres propias de la sociedad, sino que simplemente al ser difundidas por un medio tan ampliamente conocido y observado, se van asumiendo como propias por la población general. "Si entendemos por cultura aquello que nos hace ser nosotros mismos y no otros, aquello que nos identifica como individuos, como colectividad, sucede que en la pequeña pantalla se refleja una cultura" (Pinedo en recopilación prof. Carlos de Armas. p. 114)

Si como admite Pinedo: "En el momento actual nadie discute que la llamada cultura de la imagen ha pasado a tener un lugar central en la conformación de la opinión pública y en los hábitos y en las costumbres del conjunto de los ciudadanos" (en recopilación prof. Carlos de Armas. p 111). Y aceptamos que ese tiempo que se dedica a la televisión, la gente está recibiendo un constante bombardeo de informaciones y entretenimientos, que van conformando su forma de ser y actuar, es necesario tomar en cuenta esos contenidos que forman parte de las transmisiones de tal forma que sean coherentes con los valores apreciados en la ciudadanía en la actualidad. "La televisión debe estar al servicio de los valores democráticos" (Pinedo en recopilación prof. Carlos de Armas. p. 112).

Por lo tanto, se puede concluir con el razonamiento que realiza Julio Cabero (1994) quien afirma que los efectos y alcances de la televisión no sólo se sitúan en el terreno de la información y comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social, económica, laboral, jurídica y política. Y ello es debido a que no sólo se centran en la captación de la información,

sino también, y es lo verdaderamente significativo, en las posibilidades que tienen para manipularla, almacenarla y distribuirla.

3.2.1. El ambiente televisión

El desarrollo de nuevas tecnologías de la información ha influido en el estatus y alcance de la televisión en la sociedad. En la actualidad, la televisión está en muchos lugares y llega apoyada en tecnologías que han evolucionado paralelamente y han facilitado el afianzamiento de este medio de comunicación. Pérez Tornero (1994) agrupó algunos de los elementos que definen el ambiente televisivo que existe en la actualidad.

La televisión ha permitido, a través de los satélites, que las culturas locales puedan llegar a sitios recónditos del planeta. Esta facultad permite que haya choques culturales y que se presenten los procesos de transculturación e inculturación, que originan el efecto de asumirse como perteneciente a una cultura, y a unos valores distintos a los que le son propios, y que además pueden ser poco coherentes con el contexto en el que se desenvuelve efectivamente la vida cotidiana de los individuos, o en el mejor de los casos que haya una fusión de ambas.

Desde otro punto de vista, los satélites también han permitido que el espectador se sienta presente y pueda contemplar y tener al alcance todo lo que pasa en cada rincón del mundo. Como dice Nicolás Negro Ponte (1995, p. 181), en un mundo digitalizado la distancia pierde significado. La desaparición de las barreras

geográficas también ha ocasionado cambios en el telespectador que se siente maravillado de esa posibilidad.

Como ya se mencionó, la televisión ha creado un hombre con estructuras mentales distintas, y esto es porque también ha generado un nuevo código, un nuevo lenguaje al que el hombre se ha adaptado y que el hombre ha entendido. Producto de una mezcla de los más diversos lenguajes y medios: cine, teatro, radio, espectáculo, novela, poesía, fotografía, dibujo, diseño por ordenador... El resultado, dice Pérez Tornero "es una semiótica compleja y heterogénea, que genera nuevos modos perceptivos y nuevos hábitos cognoscitivos".

También Pérez Tornero (1994) reconoce que la televisión es causa de transformaciones sociales de nuestra era y es que básicamente ha cambiado los espacios de lo público y lo privado que estaban delimitados desde hace siglos, la televisión entró a los hogares (espacio privado), con la más impresionante cantidad de información tanto del espacio público, como de los espacios privados de otros, la barrera definitoria se ha ido borrando. Todo lo que pasa en el mundo está al alcance de todos, y es muy difícil controlar las informaciones y noticias que se ven y escuchan.

Como última característica del ambiente y los cambios motorizados por la televisión está "la consolidación de una nueva sintaxis cultural: hecha de un ritmo acelerado; discursos fragmentarios, conectivos, vagos y difusos; estructuras provisionales, móviles y poco organizadas" (Pérez Tornero, 1994, p. 115-116).

3.2.2. Consecuencias de una Televisión globalizada

La posibilidad globalizadora que se presenta con la Televisión, y otros medios de comunicación, ha traído consecuencias importantes en el público que recibe los mensajes que ésta emite. Daniel Bell reconoce que "El crecimiento del cine, de la radio y la televisión, la posibilidad de imprimir en forma simultánea, en distintas ciudades, varias revistas semanales, con el fin de procurar, en el mismo día, una distribución nacional uniforme, han contribuido por primera vez en la historia, a que una serie común de imágenes, ideas y posibilidades de diversión se presenten, a un mismo tiempo, a un público nacional e internacional" (1992, p.14).

El hecho de presentar el mismo mensaje a una gran cantidad de personas con necesidades, gustos, experiencias y vivencias distintas ha originado un proceso de homogeneización, que es el que precisamente ha permitido la introducción del concepto de sociedad de masas. Éste para Daniel Bell (1992, p.15) "ha sido posible a partir del momento en que surge la producción y el consumo masivo y la consiguiente nivelación de los estilos de vida que contraponían a las clases".

Más allá del hecho de permitir el acceso a las masas de la denominada "cultura", concepto que también ha sufrido cambios debido a la introducción de los medios de comunicación social, y que si antes se refería a un "refinamiento moral e intelectual", ahora es simplemente los códigos de conducta de un pueblo, los

sociólogos han notado cambios a un nivel más personal, cambios en la individualidad del pensamiento de las personas a causa de estos mensajes (Bell, 1992).

Más concretamente Pérez Tornero (1994) reconoce en la televisión un ente que comunica formas de imaginar, un moldeador tanto del mundo que recibimos como del mundo que proyectamos. De alguna forma, y gracias a su influencia, la televisión tiene la facultad de hacernos partícipes de un mundo común creado por ella y que llega al público a través de los mensajes que emite.

También la televisión ha logrado crear un estado en el que, gracias a la veracidad ante el público por la realidad reflejada en las imágenes, y la autoridad que tiene como medio que ofrece la verdad, el espectador además de asumir como real todo lo que se ve, "siente las imágenes proporcionadas por la televisión como más reales que las auténticas" (Pérez Tornero, 1994, p. 111).

Ha creado el fenómeno de la "imaginación compartida", esto quiere decir que la imaginación de los televidentes está limitada y encauzada, es decir que su poder de ser rebelde o subversiva queda reducida a su mínima expresión. Por lo que también aumenta la capacidad de sugestión social, ya que esa capacidad individualizadora y de salir de los esquemas queda limitada, la potencial "gestión de la subjetividad aumenta" (Pérez Tornero, 1994, p. 111-112).

3.2.3. La televisión como modeladora del espectador

"La televisión es un hacer-saber para hacer-hacer, un perpetuo proceso de recomendación: cómo sentirse feliz, sano, alegre, integrado, activo, responsable, etc... Un trabajo de construcción del yo espectador a través de ese mito central del héroe televisión. Un modelamiento continuo e intensivo" (Pérez Tornero, 1994, p.122). Para que la televisión haya logrado obtener la capacidad de lograr esos efectos a los que se refiere Pérez Tornero, ha sido necesario un largo proceso histórico en que el medio se ha convertido en fuente primaria de informaciones y entretenimiento.

Además, resulta curioso notar como si antes las normas de conducta eran transmitidas de generación en generación a través de libros o personas especializadas, ahora la televisión, acompañada de los otros medios de comunicación como la radio y el cine, se han convertido en los mediadores, en los mentores de las conductas (Daniel Bell, 1992).

La televisión logra estos fenómenos de modelamiento e imposición de conductas y valores sirviéndose de un proceso muy importante, el de la Identificación, que consiste, según Pérez Tornero (1994), en la apropiación por parte del anunciatario y el telespectador de las proposiciones del texto televisivo, los roles sociales, el mundo social en que viven, etc.

Los instrumentos de que se sirve la Identificación para lograr que el público reconozca y asuma el mensaje televisivo son según Pérez Tornero (1994): 1. La familiaridad y 2. El conocimiento.

La familiaridad se apoya totalmente en la redundancia del texto televisivo. Cuando en un texto dado, en un programa, se produce una isotopía acentuada -es decir, una redundancia de un significado concreto-, "se produce un efecto de pregnancia: el espectador resulta atraído por el mismo texto, y su atención queda sujeta a la pantalla" (Pérez Tornero, 1994, p. 122-123).

Por su parte, el reconocimiento consiste en la habilidad, por parte del emisor del mensaje, de clasificar al telespectador por medidas y categorías apresuradas y datos muy básicos que buscan la manipulación de elementos que le son propios y cercanos al receptor, y por esta razón los asume y se identifica con ellos (Pérez Tornero, 1994).

3.3 La Televisión y los niños

La televisión ha sido incluida por especialistas de la sociología y la psicología dentro de un grupo de elementos o factores que tienen injerencia dentro del proceso de especialización de los niños. Específicamente está dentro del grupo de influencia externa, fuera de la familia, al lado de la escuela y los coetáneos (Mussen, Kagan y Conger, 1984). Esta importante labor otorgada a la televisión responde al hecho de que, como se mencionó anteriormente, ésta ha logrado obtener un lugar dentro de los hogares, y específicamente en el caso de los niños, éstos pasan muchas horas del día inmersos en la recepción de mensajes emitidos por la televisión y, por su condición de niños, copiando conductas y modelos.

Como en el caso de otros medios de comunicación, la televisión también ha creado preocupación por la manera en que puede manipular a los niños. Algunos padres sienten que tienen fuera de control los contenidos e informaciones que sus hijos reciben, y que incluso son contrarios a los que consideran apropiados. Con la evolución de la sociedad, ha habido cambio de roles y la familia se ha fragmentado un poco, causando que los padres pasen menos tiempo con los niños y que la preocupación de éstos aumente en relación a la televisión. Madeline Levine (1997, p.18) reconoce que “...los padres siguen siendo los agentes más activos en la socialización de sus hijos. Sin embargo, no cabe duda de que la televisión les enseña a los niños muchas cosas acerca de nuestra cultura. La televisión refleja, construye y perpetúa nuestro orden social”.

Desde hace muchos años existe una gran polémica entre los psicólogos, sociólogos y padres alrededor de los “efectos” y la influencia que los mensajes emitidos por la televisión tienen en los niños en crecimiento y en los jóvenes en general. Sobre todo desde el punto de vista de la imitación de conductas, y del momento en que comienzan a formar parte del sistema de valores del niño, fomentando, muchas veces valores contrarios a los apreciados por los padres.

A partir de esa polémica, se han realizado desde antes de la década de los 70, estudios que se centraban en la influencia de este medio en los niños. Particularmente muchos de los estudios se enfocaron en el tema de la violencia por televisión, motivados por la alarmante cantidad de actos violentos que un niño presencia a lo

largo de su infancia y hasta la adolescencia, a la edad de 16 años, cuando han llegado a ver más de 200 mil actos violentos, incluyendo 33 mil asesinatos (<http://www.rovers.net/-gmwsuntvresearch.htm>) .

A lo largo de estas tres o cuatro décadas de estudio ha habido discusiones y posiciones enfrentadas en torno a éstos. Algunos investigadores y observadores plantean que cuando se estudia un efecto causado por la televisión en un niño hay que manejar un grupo muy complejo de variables, ya que el niño no es un ser aislado, por lo tanto habría que tomar en cuenta variables internas del niño, como sus procesos mentales, y todas las variables de su entorno que influyen en él y que pueden de igual forma apoyar o negar algún comportamiento o actitud del niño ante algo (Bob y Tripp, 1986).

Además, Bob y Tripp (1986, p.3) admiten que los niños “no son solitarios, pasivos e indefensos en esta transacción, sino también activos, creando y usando significados en sus propias vidas, para sus propósitos propios”. Es decir, que se lleva a cabo un proceso de adaptación de las propuestas recibidas de los mensajes, a las necesidades y experiencias del niño. En esta misma corriente se encuentran Mussen, Kagan y Conger (1984) quienes afirman que, aunque los resultados arrojados parecen válidos, la mayor parte de los datos provienen de estudios de laboratorio dirigidos en situaciones distintas a las realmente viven los niños al mirar televisión.

Para llegar a captar si la televisión produce efectos en el comportamiento, sería necesario conocer con certeza el significado que el niño otorga al mensaje que

recibe, sólo después del razonamiento que hace del mismo. Este proceso no es sólo de recepción pasiva, y tener al instante una actitud determinada, no se trata de un proceso de estímulo-respuesta, se trata de un proceso construido en la mente, que se queda encerrado en el cerebro y no puede abrirse para ser inspeccionado. (Bob y Tripp, 1986).

De esta forma, Bob y Tripp (1986) dicen que para realizar un estudio realmente válido sería necesario conocer los significados que la televisión lleva, cómo las diferentes mentes interpretan esos significados y cómo son utilizados y promulgados en la vida real por los niños. Ya que, sin tomar en cuenta ese contexto en el que el niño se desenvuelve, los resultados quedarían como abstracciones que no aplicarían en la vida real.

Por otra parte, a partir de los resultados arrojados por las investigaciones relacionadas con la violencia en la televisión, se ha desembocado en dos posturas: quienes aceptan los resultados y por lo tanto tienen una actitud negativa y pesimista ante la televisión, y quienes aceptando los resultados, consideran que, si la televisión tiene ese poder de influir en los niños, al cambiar contenidos y mensajes, de violentos a positivos, se logrará la utilización de la televisión como un ente netamente favorable en el crecimiento de los niños.

La primera postura plantea que los televidentes desarrollan un sentido distorsionado de la realidad, percibiendo a la sociedad más violenta de lo que es, debido a la cantidad de violencia que se observa en la televisión, de hecho la

frecuencia de actos violentos es seis veces mayor en los programas de niños que en los de adultos. También puede fomentar el estereotipo en los roles sexuales y en conductas racistas. El planteamiento que se realiza a partir de esta postura es que los niños en edad de crecimiento necesitan utilizar la creatividad, la imaginación, la exploración y que de alguna forma la televisión no permite que ese proceso se lleve a cabo en su totalidad. La televisión aparta a los niños del desarrollo de sus capacidades creativas, como contar historias, jugar y pintar (<http://www.rovers.net/gmws/untv/reasearch.htm>). Bob y Tripp (1986, p. 1) afirman que “Esa creencia sobre la televisión es en algunos casos mala y altamente conservadora, rechaza a la sociedad contemporánea y la tecnología y evoca a veces de manera nostálgica la sociedad pre-televisiva, donde los niños leían libros, jugaban juegos vigorosos, soñaban sueños ricos y hablaban en las comidas familiares”. Estos críticos no pueden creer que un medio, poseído y controlado como un gran negocio pueda ser otra cosa que insidioso y manipulador ideológico.

Del otro lado se encuentra por ejemplo la doctora Levine (1997, p. 9), quien plantea que “La televisión, en sí misma, no debe ser satanizada. Puede ser un instrumento eficaz para el desarrollo y enriquecimientos humanos. Programas excelentes han demostrado que la televisión les puede enseñar a los niños nuevas habilidades, ampliar su visión del mundo y promover actitudes y conductas prosociales. Sin embargo, la televisión comercial tiene objetivos diferentes del

desarrollo personal y cultural. Su objetivo es hacerse a la audiencia más adinerada y amplia posible, y pasarle es audiencia a los publicistas”.

Dentro de esta tendencia, Mussen, Kagan y Conger, (1984) afirman que si se considera que la televisión es una fuerza tan poderosa como para influir en las conductas y actitudes agresivas y violentas, se debe reconocer la misma poderosa influencia al tratarse de contenidos que fomentan las conductas constructivas y cooperativas. De hecho admite que aunque las fuentes de datos son mucho más escasas en este aspecto de los estudios, sí se ha comprobado que los personajes de la televisión pueden servir como modelos de conductas prosociales y que este tipo de personaje y programa puede generar cambios positivos duraderos en la conducta de los niños. Así mismo, Levine (1997, p. 304) afirma que “Varios estudios han comprobado que ver programas de televisión prosocial aumenta la colaboración, la sensibilidad y la consideración entre los niños”. Incluso afirma que varias investigaciones han concluido que los mensajes prosociales tienen mayor influencia en los niños que los antisociales.

Este efecto se produce gracias a que, según afirma Levine (1997), los niños se sirven muchas veces de la imitación en sus conductas diarias, este es uno de los mecanismos de aprendizaje que tienen, y por lo tanto, no hay razón para que los niños no imiten y tomen como modelos los personajes que ven en la televisión, que se ha convertido en uno de los centros de atención de éstos. De la misma forma, Mussen, Kagan y Conger, (1984, p. 276) dicen que “es inevitable que la televisión afecte al

niño, ya sea de forma positiva o perniciosa” y que los niños no pueden evitar el aprender de la televisión, ya que es indudable el potencial que ésta tiene para contribuir al mejoramiento de la conducta humana y de la sociedad.

Continuando con una postura positiva frente al uso de la televisión, la doctora Levine (1997) afirma que la solución no puede ser la eliminación de la televisión de la vida social de nuestros niños y la familia en general, por el contrario, la solución se puede encontrar en el aprovechamiento del potencial que tiene para educar y enriquecer la vida de los niños. El problema que existe es de contenidos, causado por los fines de la televisión actual. “La televisión les brinda a los niños la oportunidad de embarcarse en un viaje social y cultural que los lleva mucho más allá de su familia y de su vecindario. La televisión tiene el potencial de educar y estimular, así como de fomentar conductas prosociales y aprecio por la diversidad” (Levine, 1997, p. 170-171).

De esta forma se puede concluir que a pesar de la controversia que han tenido tanto los estudios sobre los efectos de la televisión, así como los resultados que éstos han arrojado, de alguna forma se reconoce que efectivamente el medio televisivo ejerce especial influencia en los niños, ya sea negativa o positiva. Lo importante es reconocer que en esta transacción en la que el niño recibe un mensaje, no lo hace como un ente pasivo, sino que va adaptando lo que recibe a sus experiencias, necesidades y entorno. Como dicen Bob y Tripp (1986, p. 10) “Los niños televidentes no son zombies. Ellos están aprendiendo importantes y complejas estructuras de

significados, y desarrollando capacidades de pensamiento y de juzgar que son necesariamente parte de su proceso de socialización. Lo que aprenden de la televisión no entra y permanece en sus cabezas como cuerpos de conocimiento erróneos y auto-contenidos”.

Los estudios que se realicen de ahora en adelante no deben ver a la televisión como la enemiga o amiga que produce efectos, sean estos negativos o positivos, se debe ver a la televisión como un ente social que interactúa con los niños desde temprana edad y que ofrece nuevas formas de aprendizaje y una ventana al conocimiento.

3.4. La Televisión como aliada de la educación

Una vez que se ha observado la importancia y el lugar que está ocupando la televisión en la vida de cualquier niño de la actualidad, además de señalada la influencia que algunos especialistas le otorgan en el aprendizaje y modelaje de conductas en los niños, parecería descuidado no tomarla en cuenta como una potente herramienta en la educación de los niños, e incluso utilizarla directamente en el contexto escolar.

A través de los años, la televisión se ha convertido en centro de discusiones y críticas entre padres y profesionales, campañas institucionales piden el control de los contenidos de la televisión, especialistas piden a los padres algún tipo de vigilancia

sobre lo que sus hijos ven en la televisión comercial, cargada de violencia y comportamientos antisociales.

Sin embargo, otro importante grupo de profesionales, sin quitarle importancia a lo anterior, y de hecho partiendo de esos estudios y observaciones, reparan precisamente en el hecho de que la televisión puede convertirse efectivamente en una muy útil herramienta dentro de las escuelas, cuando es utilizada como apoyo a la educación tradicional y tiene objetivos educativos que cumplan con el contenido curricular de los niños a los que estaría dirigido, es decir, partiendo de unos contenidos y un formato diseñado con ese fin. De hecho, fomentan su utilización, al criticar a los sistemas educativos que no observen y se sirvan de las posibilidades educativas de la televisión.

En cierta forma, se vislumbró ya uno de los problemas que se puede estar presentado con la educación tradicional, esto es que los niños están acostumbrados a los medios audiovisuales, ellos entienden ese lenguaje y lo manejan a la perfección, por lo tanto los métodos clásicos de enseñanza quizás se están quedando desfasados en cuanto al cómo llegarle a los niños. El libro ha sido siempre el principal medio para adquirir conocimientos, y ha sido empleado ampliamente como fuente de sabiduría en la escuela, en la actualidad se cuestiona si éste sigue siendo el medio idóneo para esta importante labor.

Continuando en esta tónica, Jesús Martín Barbero (en recopilación de Prof. Carlos de Armas, p. 49) plantea la inmersión de los medios audiovisuales en la

escuela como un reto a los profesores, ya que precisamente, lograrían un acercamiento a la forma de pensar de los niños, “los medios de comunicación y las tecnologías de la información desafían hoy especialmente a la educación, plateándole un verdadero reto cultural al hacer visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella desde la que aprenden los alumnos”.

De la misma forma, Martínez y Romero plantean que “En la situación de la educación tradicional, el alumno está sometido de forma continua a la obligación de decodificar los mensajes del profesor o del libro de texto, recurriendo a un código, que en la mayoría de los casos no le es totalmente conocido” (en recopilación Prof. Carlos de Armas. p. 192). Este hecho fundamental, resulta determinante al momento de establecer la cantidad de conocimientos que efectivamente son adquiridos por los niños en la escuela.

Va creándose así, una corriente de opinión que plantea abiertamente la necesidad del uso de los medios audiovisuales, específicamente la televisión, dentro de las aulas escolares, y que de hecho ve como deplorable el hecho de que no haya una reacción de los entes académicos al respecto, desperdiciando el potencial educativo que representa, y que podría ser aprovechado por el bien de los niños.

Jesús Martín Barbero (en recopilación Prof. Carlos de Armas. p. 15) plantea que muchas autoridades educativas se escudan en los resultados arrojados por los estudios de televisión básicamente relacionados con la violencia, y con la capacidad

de manipulación que tienen los medios en comunicación en los niños, para no incluir a la televisión como una herramienta educativa. De esta forma lo único que lograrán, según dice Pérez Tornero (1994), es que la escuela vaya perdiendo poder ante la televisión comercial. Por el contrario, lo ideal sería que se formara algún tipo de alianza televisión-escuela que permitiera incluso la enseñanza del uso crítico de la televisión a los niños desde muy temprana edad. Como dice María Antonio Casanova (1993, p. 297) “Si es necesario dominar un medio, cuanto más temprana sea la edad de iniciación en él, mejores serán los resultados finales. Es indudable que la educación debe incorporar los medios audiovisuales a su proceso, por el potencial educativo que contiene en sí, de manera que el niño aprenda a desmitificarlos y a saber leerlos críticamente desde sus primeros años”.

De esta forma, Arévalo Zamudio citado por Paula Reggio (1997, p.234) afirma que “En esencia, la escuela como espacio social no puede ya permanecer ajena a la presencia de los medios, debe integrar cuanto antes la reflexión y la real apropiación de sus lenguajes y estructuras”.

Por otra parte, es importante señalar que existen varias características propias de la televisión como medio audiovisual que la convierten en un medio propicio para ser utilizado con fines pedagógicos, de hecho José María Pérez Calvo (1994, p. 232) reconoce que en el caso de la televisión éste “es un medio desaprovechado, ya que sus posibilidades para enseñar e influir son extraordinarias”. De la misma forma, la

Dra. Levine (1997, p. 171) afirma que “la televisión tiene el potencial de educar y estimular, así como de fomentar conductas prosociales y aprecio por la diversidad”.

Se ha visto que la influencia que tiene la televisión en los niños es considerable, sobre todo en cuanto a conductas antisociales, pero también se ha sugerido y se ha demostrado que la televisión puede ser un medio efectivo para la transmisión y aprendizaje de valores y conductas positivas (Levine, 1997).

Según señala la Dra. Levine (1997, p. 157) “Diversas investigaciones han demostrado que la televisión puede fomentar conductas prosociales. Este efecto se intensifica cuando los padres y la escuela proporcionan apoyo a través de discusiones y juegos de roles”. De tal forma se vuelve a recalcar, la importancia de que la escuela y la familia se inserten en este proceso, ya que son piezas fundamentales para su éxito.

Dentro de las ventajas y posibilidades educativas que presta la televisión se encuentra la capacidad que tiene de presentarnos un marco más amplio de conocimiento. A través de la televisión se puede acceder a todo tipo de información, sin tomar en cuenta los límites de tiempo y espacio. La televisión es una nueva forma de conocimiento, la cuestión es aprender a aprovecharla con los objetivos y fines adecuados.

Ya se mencionó su principal ventaja, el hecho de formar parte de la vida de muchos niños en la actualidad y de formar parte de su lenguaje y forma de pensar cotidiano.

Así mismo, algunas de las posibilidades y facilidades técnicas de la televisión hacen que pueda ser factible su inmersión al campo educativo. Por ejemplo, el desarrollo y evolución del magnetoscopio doméstico (VHS), permite que la información pueda ser manipulada por los docentes para conseguir fines muy específicos, es decir, que la gran cantidad de información a la que se tiene acceso por tantas vías pueda ser clasificada, y editada según el contenido específico que se quiera tratar. Otra de las ventajas es que cada vez se vuelve más fácil trabajar con estas máquinas, y no se requiere de mucha especialización.

Como dice Agustín García “La digitalización de todos los procesos, la simplificación en el manejo de los equipos, la tendencia a la unificación de los estándares de calidad, son nuevas potencialidades para generar un trabajo fundamentado en la consecución de una educación participativa, crítica y mucho más motivadora para los escolares. Una educación que, ahora más que nunca, ha de crear puentes de comunicación entre profesores y alumnos” (en recopilación prof. Carlos de Armas. p. 110)

Como conclusión Pérez Tornero (1994, p. 236) plantea que, “lo que es un medio orientado al entretenimiento y a la diversión se puede convertir en una herramienta de comprensión y aprendizaje; de un lenguaje muchas veces banal y superficial se puede derivar un sistema semiótico inteligente y lo que es una palanca del consumismo y de la mercantilización de la sociedad puede convertirse en un

servicio público de interés general y en un medio para humanizar nuestra convivencia”.

Es necesario que la televisión acceda a las escuelas, y que sea vista como una herramienta potente y eficiente en la transferencia de conocimientos. La televisión debe ser tomada en cuenta como una fuente de conocimientos casi ilimitados, que además facilita a los niños la aprehensión de los mismos.

3.4.1 La televisión educativo-cultural

La televisión educativo-cultural busca en principio contribuir con la formación del espectador. La idea es que no sea un receptor pasivo, que ese tiempo que se dedica a la televisión le aporte, le deje algo que le sirva para su vida. Precisamente lo que diferencia a la televisión educativo-cultural de la televisión comercial es la finalidad, su razón de ser.

La televisión educativo-cultural se apoya en valores distintos, por esto sus objetivos de existencia son también diferentes a los de la televisión convencional. Según dice Pérez Tornero (1994) los valores que promueve este tipo de televisión son los del progreso científico, la defensa de la cultura, la educación y el diálogo entre las gentes. Los valores que mueven a la televisión convencional son básicamente comerciales, las emisoras de televisión son un negocio que apoyado en la publicidad mueve grandes sumas de dinero, y ésa precisamente es la finalidad de este tipo de televisión. Este hecho origina que en la mayoría de las oportunidades no se tomen en

cuenta la condición y carencias de los espectadores, e incluso de las naciones, en el momento de la elección de los contenidos a transmitir, lo que causa esa gran cantidad de efectos y consecuencias negativas que se le atribuyen a la televisión.

Por el contrario, la televisión educativo-cultural parte del espectador, y de las necesidades básicas de convivencia en cualquier entorno, busca orientar para la aplicación de conceptos como tolerancia, educación, crecimiento, participación, entre otros.

Según Pérez Tornero (1994), las funciones de la televisión educativo-cultural son las de colaborar con las familias en la formación de los jóvenes, fomentar y promover la formación de los adultos, facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación y enseñanza, la formación profesional, contribuir en la formación ciudadana, promover la participación en el sistema social y político, así como el entendimiento y la comunicación con otras comunidades y culturas. Busca además expandir y difundir valores educativos y culturales, estimular la creatividad cultural, y potenciar la participación en actividades y consumos culturales, amparar la educación a distancia, entre otras.

3.4.2. Modelos de televisión educativo-cultural

Existen tres modelos de televisión educativo-cultural, básicamente lo que los diferencia es el papel que juega la televisión dentro del proceso educativo. Uno es el

modelo de enriquecimiento; otro, es el modelo de enseñanza directa, y el tercero y último es el modelo de contexto.

El modelo de enriquecimiento plantea la situación de la televisión como apoyo dentro del aula escolar. En este caso, la televisión sería utilizada como una herramienta facilitadora al momento de aprender el currículo escolar. Ya no se vería la televisión como una institución protagonista del proceso, sino que se trataría más de un anexo a la escuela, y a las funciones de la escuela. Pérez Tornero (1994) plantea que el escenario para este modelo es el de un profesor, que tiene preparada su clase, con un libro de texto o cualquier otro apoyo, y utiliza la televisión para complementar la explicación, para apoyar algunos capítulos del curso.

Por su parte, el modelo de enseñanza directa es aquel en el que la televisión sustituye la presencia del maestro, en estos casos la televisión tiene la responsabilidad de transmitir y de hacer llegar el objetivo curricular sin el apoyo de ningún otro ente o herramienta.

Por último, Pérez Tornero (1994) habla del modelo de contexto. En este modelo la televisión se integra a otros elementos como cassettes de audio, libros y la enseñanza directa y personalizada, para formar una estructura de información y educación más global y completa.

4. El video educativo

Cebrián Herreros (citado por Reggio, 1997, p. 90) define el video “como un sistema de difusión (...) Comunicación audiovisual mediante el registro y reproducción de imágenes y de sonidos, y de la sincronización de ambos en cinta magnética”. Sin embargo, el video es siempre asociado con la televisión, ya que es a través de ésta que tenemos acceso al contenido del mismo, la mayoría de las veces. En el caso del video educativo, esto es lo que ocurre, se hace la distinción entre televisión y video para que no se perciba que se está hablando de la televisión educativa como institución y sistema abierto, sino más bien, como el medio a través del cual van a llegar los mensajes, que están en la cinta de video, a los escolares.

Desde el punto de vista técnico, María Antonio Casanova (1993, p. 299) caracteriza al video por:

- “Registro permanente, con facilidad para su conservación, clasificación y visionado.
- Posibilidad de grabación-emisión inmediata, así como de borrado y reprobación, en caso necesario, utilizando la misma cinta.
- Posibilidad de detención y repetición de imágenes, en el momento para los procesos que interesen.
- Posibilidad de realización de montajes, de secuencias de planos, escenas, entre otros, de acuerdo con el mensaje que se desee transmitir.

- Facilidad de visionado, pues no exige condiciones especiales de oscurecimiento en la sala.
- Facilidad de manejo.
- Como condicionante negativo señalamos el tamaño fijo y pequeño de la pantalla del monitor, por los momentos”.

Por todas estas razones, la televisión y, más específicamente, el video, pueden ser ampliamente utilizados en un contexto educativo. Todas las posibilidades técnicas que ofrece el video, sobre todo las de manipulación y planificación de contenidos, además de la facilidad de trabajar con los equipos, hacen que pueda ser utilizado eficientemente como apoyo curricular en las escuelas. Como reconoce el Pérez Tornero (1994, p. 145), “Hoy día, las posibilidades de trabajar operativamente con la televisión dentro del campo educativo no son ilusorios: el video ha llegado a convertirse en una herramienta cotidiana en muchas familias”.

Desde el punto de vista conceptual y de objetivos, el video educativo sólo tiene sentido con unos fines muy precisos y definidos, y eso es lo que diferencia de cualquier otro programa que se pueda ver a través de la televisión. Marta Mena (<http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>) dice que cualquier medio audiovisual tiene sentido, más allá de los recursos y avance tecnológicos, en función de un objetivo, o dentro de una “orientación conceptual”. Es precisamente por esta razón que Mena afirma que en función de los objetivos que se plantee “los medios audiovisuales pueden ser un valiosísimo instrumento de difusión cultural y de

formación educativa o un detestable medio para la distorsión de los valores éticos y estéticos y la manipulación ideológica” (<http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>).

Al final, lo educativo de cualquier producción audiovisual está en el tratamiento que se haga de los temas. Obviamente, el recurso audiovisual es sumamente útil, y por sí solo llama la atención facilitando de antemano la captación de los contenidos, pero esto no es determinante, siempre le queda la responsabilidad al contenido, ritmo y producción del audiovisual. De hecho Mena establece que no importa si el audiovisual se realiza con tecnología de avanzada, o por el contrario, con elementos tradicionales, lo importante es que el manejo ideológico, todo el concepto educativo sea aplicado de la forma correcta y más efectiva para conseguir los fines que se propone, en este caso, ser un medio facilitador del aprendizaje en las aulas de clase.

Daniel Reyes (<http://www.contenidos.com/proyectos-educativos/video/index.html>) establece una distinción en los videos educativos, dependiendo de la función que van a cumplir. De esta forma, existe un tipo de video que es construido como representación de las imágenes interiores, y existe otro, que es creado desde fuera, en función de metas curriculares o sociales.

En el campo educativo los videos mayormente difundidos son aquellos que hacen un planteamiento directo de algún tema en particular, que obedece a algún punto específico de los programas educativos, es decir, son videos que formarían parte del segundo grupo expuesto anteriormente.

Otra aplicación de los videos educativos es a partir de un acontecimiento específico, cuando se trabaja un tema con la finalidad de ser formadores de una conciencia social. El otro tipo de videos, menos difundido en el ámbito educativo, es el que Daniel Reyes define como “videos que nos miran, que están enfocados desde el interior sensible del autor hacia, las sensaciones y sentimientos de quien los mira, buscando respuestas únicas” (<http://www.contenidos.com/proyectos-educativos/video/index.html>).

Así mismo, María Antonio Casanova (1993) establece seis diferentes funciones del video educativo. La función curricular, que prevé la realización de videos relacionados a temas específicos que forman parte del currículo escolar. Además, establece una función motivadora, en este caso los videos son utilizados como apoyo y ampliación del aprendizaje. En este tipo de aplicación, los videos son observados luego de la clase tradicional, para reforzar o ampliar algún conocimiento. Luego Casanova plantea la función lúdica, que concibe que el niño sólo aprende lo que le interesa, y para hacer los conocimientos interesantes para ellos, los deben divertir. Se trata de que el niño si se aburre no aprende. También está la del espejo, esta se cumple cuando el video se utiliza para registrar los procesos ocurridos dentro del aula. La función evaluadora de los procesos de clase y por último la expresiva, que supone el estímulo a los alumnos para poder expresarse a través del video.

4.1 Características del video educativo

La principal característica del video educativo es su finalidad, María Antonio Casanova (1993, p. 304) la define así “Lo que caracteriza al video educativo sería su planificación adecuada para ser integrado en una programación docente, de modo que se alcancen los objetivos propuestos con mayor efectividad y eficacia a través de este sistema de comunicación audiovisual”.

Pero además de formar parte de una planificación académica determinada el video audiovisual debe contar con ciertas características para lograr ser efectivo en sus fines. María Antonio Casanova (1993) enumera una serie de éstas: Lo principal es que el mensaje audiovisual debe ser adecuado para las capacidades perceptivas y asimiladoras del niño, es decir debe haber un estudio previo que ayude a determinar los elementos que ayudarán a que el material audiovisual que se realice logre los fines específicos en un niño de cierta edad, es decir, se debe evaluar el proceso de evolución cognitivo del niño para adaptar contenidos y estructuras según la etapa por la que estén pasando los niños. Se debe utilizar un lenguaje correcto, bien vocalizado, que esté adaptado al niño, que le sea familiar. La presentación debe ser atractiva y divertida, ya Casanova planteó que si el niño se aburre, no aprenderá. Estos dos elementos resultan claves en el momento de captar la atención del niño. El video debe ser estimulante a las actividades del niño, por esta razón, el planteamiento y la realización deben ser motivadores.

Casanova (1993) plantea que cada entrega del material audiovisual, que no debe tener una duración mayor a los 10 minutos, debe trabajarse sólo con un concepto de tal forma que sea efectivamente aprehendido por el niño, y que ingrese en su red cognitiva.

El video educativo debe potenciar las capacidades del niño, y promover la ejecución de juegos y experiencias posteriores. La última característica que Casanova (1993) requiere para un video educativo es que las imágenes que se muestren sean familiares y reconocibles a los niños. Esto facilitará el hecho de que los niños lleven y adapten los conceptos y situaciones que se presentan en el video a su vida cotidiana.

4.2. Una herramienta útil y ventajosa para la educación

Varias características propias de los medios audiovisuales hacen que puedan ser vistos como herramientas eficientes dentro de un ámbito de enseñanza. Pilar Mancebo Fernández (1994, p. 94) dice que “Los medios de comunicación se convierten aquí en herramientas complementarias de múltiples aplicaciones que, por las características sensoriales que proporcionan de imagen, movimiento, color y sonido son capaces de captar con facilidad el interés y atención del niño pequeño, al mismo tiempo que aumentan su receptividad”.

En el caso de los niños pequeños lo más importante es lograr captar su atención, y el video, en este sentido, es sumamente llamativo, además de que los niños están acostumbrados a utilizarlo cotidianamente, y lo asocian con diversión y

entretenimiento, lo que puede facilitar su acercamiento al contenido. Así mismo ya están familiarizados con su lenguaje. Además, María Antonio Casanova (1993) afirma que mientras más estímulos, y variedad de actividades se le ofrezcan al niño, más rico será su entorno, y esto originará que desarrolle mejor sus capacidades personales. Pilar Mancebo Fernández (1994, p. 96) dice que “Los medios de comunicación en las etapas propiamente escolares y superiores se convierten en instrumentos de investigación, conocimiento y creación...”.

Pérez Tornero (1994) cita a Kees Schippers por sus nueve principios de la televisión escolar, que son realmente razones por las que la televisión puede ser utilizada como refuerzo escolar. Aunque Schippers se refiere a la televisión escolar como institución, y no como la utilización del video en las escuelas, algunos de sus principios se adaptan al contexto del video perfectamente.

Por ejemplo, Schippers (citado por Pérez Tornero, 1994) habla de la posibilidad que ofrece la televisión de mostrar imágenes y objetos que sería difícil mostrar en la escuela sin su participación. Además recalca el hecho de que la televisión puede llamar la atención y dar información sobre temas generales de una forma sumamente atractiva. Puede también facilitar la explicación de algunos asuntos, que se dificultan normalmente al profesor. También es variada, lo que no permite el aburrimiento y predisposición de los alumnos en la clase, y por el contrario, puede lograr que la encuentren atractiva.

La televisión además posee el potencial para estimular y motivar a los alumnos en determinadas materias. También puede ayudar al docente en el caso de conceptos y materias recientes, o de las que se tiene dudas. Apoyando estas ideas, Marta Mena habla de que “el video educativo puede resolver la imposibilidad de verbalizar algunos contenidos que resultan difíciles para los profesores” (<http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>).

Un poco desde el punto de vista técnico, Schippers (citado por Pérez Tornero, 1994) retoma el tema de la sencillez en la manipulación y utilización de los aparatos, además de las facilidades de almacenamiento y repetición de la transmisión del material. Por último, Schippers hace referencia a que las personas encargadas del diseño, producción y distribución de estos productos pueden así mismo facilitar un material que sirva de apoyo y de guía a los profesores al momento de utilizar el video educativo, se trata de una televisión complementada por otro material didáctico.

Pilar Mancebo Fernández (1994) habla de que los contenidos que van inmersos en un cuento o discurso, resultan más asimilables cuando están incluidos en un contexto atractivo y motivador, refiriéndose específicamente al uso del video en las aulas escolares.

A lo largo de la exposición se ha reforzado la idea de que se utilizaría el video como una herramienta, no como sustitución del maestro. Esta modalidad en el uso del video educativo responde a algunas razones que han sido expuestas por varios autores.

Por ejemplo, Martínez y Romero afirman que los medios por sí mismos no resultan en una mayor calidad y eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso destaca que, así como los medios sirven en el mundo educativo cuando son utilizados para unos fines muy específicos, no deben ser utilizados como medio único en la enseñanza de un curso (en recopilación prof. Carlos de Armas. p. 69).

En el mismo orden de ideas, Jacques Lesourne (1993) afirma que la aplicación de los medios audiovisuales dentro del aula escolar sólo será útil y efectiva mientras sirvan como apoyo a los maestros, al final, depende de éstos, a través de su entusiasmo y competencia quienes serán la clave del éxito pedagógico. Así mismo, Marta Mena (<http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>), afirma en cuanto a la sustitución del maestro por el video educativo, que “parece más sensato intentar situarlos en su condición de participantes de especial provecho en los procesos de enseñanza y de excelente herramienta de proyección educativa, o más exactamente, una tecnología de enseñanza”.

Por otra parte, Daniel Reyes (<http://www.contenidos.com/proyectos-educativos/video/index.html>) resalta la importancia de tomar en cuenta el hecho de que en este caso, se está hablando de un video, lo que implica que se estará trabajando con imágenes. Ya se mencionó lo ambiguo que puede resultar el significado otorgado a una imagen, es por esta razón que resulta imprescindible la participación del maestro en el proceso de enseñanza cuando se está trabajando con videos, ya que no se puede correr el riesgo de que cada quien otorgue un significado

particular a las imágenes, y mucho menos que sea un significado equivocado. Esta es una de las razones que justifica la existencia de una guía didáctica anexa al video educativo, ya que esta permitirá y guiará al maestro para afianzar los contenidos del video con la realización de otras actividades.

5. El mundo de la animación 3D

El concepto básico que define la animación es el hecho de querer dar vida a un objeto inanimado. Antes de la llegada de las computadoras y su inclusión al mundo del entretenimiento, específicamente al cine y la televisión, las animaciones se realizaban a través de la grabación, cuadro por cuadro, de secuencias de dibujos o pinturas, con mínimas diferencias entre ellas (proceso conocido como *Stop-Frame*), de tal forma que al proyectar una serie de éstos a través de una cámara a 24 cuadros por segundo, en el caso del cine, y de 25 ó 30 cuadros por segundo en el de la televisión, lograban causar la impresión de movimiento continuo del objeto o escena animados.

Este arduo proceso llevaba gran cantidad de tiempo, a la par de un extenso equipo de trabajo para poder realizar la cantidad de dibujos (fotogramas) necesarios para crear películas completas. Estas producciones se realizaban usualmente utilizando a un animador especializado que se encargaba de crear los fotogramas claves (*Key Frames*) de las escenas, de tal forma que un equipo de animadores se encargaba de realizar los cuadros intermedios entre los claves.

Una vez hecho esto, se grababa la animación resultante para ver si corría bien, esta primera prueba se conoce como *Pencil Test* y permitía detectar errores en una primera fase. Si pasaba la prueba se procedía a calcar los dibujos en acetato, otro dibujante los coloreaba y otro más dibujaba los fondos en otros acetatos o celuloideos.

Con la introducción de las computadoras al proceso de animación, se logró evitar la realización manual de los dibujos intermedios (a este procedimiento se le denomina intercalación, en inglés *In-betweening*), ya que se desarrolló una técnica (*Interpolation*) que permite que las computadoras creen estos fotogramas mediante el cálculo de los puntos comunes entre un fotograma clave y otro. Ahora, en lugar de mandar a grabar la prueba de lápiz, ésta puede ser vista y corregida inmediatamente en la misma computadora, en seguida se puede proceder a colorearla, utilizando las herramientas del programa o se puede dar la orden de colorear una secuencia completa. Una vez terminado este proceso, se puede archivar la animación completa o sólo segmentos de acción. A esto se le llama *Animbrush*.

La animación tradicional ha sido y es ampliamente utilizada en la televisión y el cine para crear efectos especiales, y como parte fundamental de los muy conocidos Dibujos Animados, de tanta trascendencia en el mundo del entretenimiento infantil en la actualidad. Sin embargo, desde sus inicios, antes de 1910, se comenzó la búsqueda por un mayor realismo y perfección que motivaron el desarrollo y experimentación de nuevas técnicas que precisamente dieron como resultado la implementación de los gráficos generados por computadora (C.G.) en las producciones audiovisuales.

Es abrumadora la cantidad de películas que en la actualidad se sirven de esta herramienta para crear fascinantes efectos especiales (*The Matrix*, *Toy Story 2*, *Episodio 1*, etc.). Y es que la introducción de las computadoras a este medio hace realizable prácticamente cualquier acontecimiento imaginable por la mente humana,

es decir, abre un nuevo mundo de posibilidades a la imaginación de los creadores de material audiovisual.

Cuando se habla de la animación modelada por computadora, se está considerando el proceso de crear modelos tridimensionales de objetos animados en la computadora.

El proceso de creación de una escena tridimensional real se denomina digitalización. Se proporciona a la computadora una descripción detallada de los objetos que comprenden la escena, junto con las especificaciones de la filmadora. Para crear imágenes de calidad fotográfica, la computadora debe calcular la perspectiva de los visionadores de la imagen, los objetos y superficies visibles; agregar sombreado mediante la determinación de la iluminación disponible determinando la luz disponible para cada superficie; agregar reflexiones y sombras; incorporar texturas, patrones y rugosidad a las superficies para que los objetos tengan un aspecto más real; incorporar transparencia a los objetos; y eliminar las superficies ocultas por otros objetos.

Una vez digitalizados los objetos y la iluminación en una escena tridimensional, el animador especifica sus movimientos dentro de la escena, así como los movimientos de la filmadora. Las posiciones clave sincronizan el movimiento de los objetos, al igual que en el modelo asistido por computadora, y deben crearse los fotogramas intermedios. Cuando se han especificado los objetos y

su comportamiento, la filmadora virtual digitaliza cada escena fotograma a fotograma. Por último, se reproduce la secuencia animada final.

5.1 Breve historia de la animación 3D

Parte esencial del desarrollo de la animación por computadora fueron los progresos relacionados con la evolución de los gráficos generados por computadora. De hecho, el desarrollo de esta disciplina obedeció en muchas oportunidades a fines investigativos y comerciales, más allá de los fines para los medios de entretenimiento y comunicación.

Como paso fundamental se observa el desarrollo del DAC-1 (Design Augmented by Computers) creado en 1959 entre General Motors e IBM. Este programa permitía al usuario realizar una descripción en 3D de un automóvil y luego rotarlo y verlo desde distintos puntos de vista. Así mismo en la década de los sesenta algunos científicos estaban interesados en los gráficos por computadora para ilustrar sus investigaciones, en Bell Telephone Laboratory y en el Lawrence Radiation Laboratory.

Ya a principios de los años 70 Ed Catmull, estudiante de la Universidad de Utah, EE.UU., se interesó en la utilización de las computadoras como parte de la evolución natural de la animación tradicional. En esa misma década se vio la introducción de los gráficos generados por computadora al mundo de la televisión, gracias al desarrollo de los programas Animas, Scanimate y Caesar de la Computer

Image Corporation (CIC). Todos estos sistemas partían del escaneo de una imagen preexistente y contemplaban su posterior manipulación. CBS Deportes (CBS Sports) utilizó estos gráficos.

En el año 1971 Henri Gouraud presentó un método para crear la apariencia de una superficie curva a través de la interpolación de colores a través de un polígono. Esta técnica para el sombreado de los objetos 3D se llamó luego Gouraud Shading (Sombreado de Gouraud). Otro importante avance en la década de los setenta fue el nacimiento de los microprocesadores que permitían, por su calidad, la creación de gráficos en computadoras personales.

En 1974 Ed Catmull se dio cuenta de que al igual que se pueden aplicar texturas a los objetos reales, se podía hacer lo mismo con los gráficos de las computadoras. Texture Mapping, es el método que aplica la superficie de un objeto a un elemento generado por la computadora.

Una vez en el Instituto de Tecnología de Nueva York (NYIT), Catmull construyó el "Tween", herramienta que interpolaba los cuadros intermedios entre una línea y la siguiente. También desarrollaron un sistema para scanear y luego pintar o dibujar artísticamente. Este sistema evolucionaría hasta convertirse en el C.A.P.S. (Computer Animation Production System) de Disney

También es de resaltar la presencia y el empuje que el director cinematográfico George Lucas dio a la utilización de estas técnicas. Una vez conquistado el éxito con "La Guerra de las Galaxias", Lucas se mostró interesado en

utilizar gráficos de computadora para su siguiente film, “El Imperio Contraataca”. Aunque no se utilizaron C.G. para esa película, Lucas logró ver el potencial de la materia y creó su propio departamento de gráficos por computadora, junto a su compañía de efectos especiales, Lucasfilm. En los siguientes 15 años, Lucasfilm fue nominada a más de 20 premios de la Academia. Ganó 12 Oscar, 5 premios por Desarrollos Técnicos de la Academia y dos Emmys.

En 1982 se mostró una nueva técnica llamada “Morphing” (Metamorfosis), que se convertiría más tarde en una herramienta indispensable para cualquier productor de efectos especiales en el cine o la TV. El Morphing permite la visualización de transformaciones asombrosas de unos seres a otros. Sin embargo, fue en 1987 cuando esta técnica impresionó a todo el mundo en la película “Willow” de Lucasfilm, en donde una bruja es transformada en una serie de animales hasta quedar con su forma final como un ser humano.

En 1989 es cuando surge un software que integra todos los procesos para una animación 2D. Se trata del C.A.P.S. de Disney, que permitió colorización, animación, simulación de movimientos de cámara y variaciones de foco, así como algunos efectos sobre las imágenes.

En ese momento (1989) la computadora no sustituía a los animadores, éstos continuaban dibujando cuadro por cuadro a los personajes, sin embargo, todo lo demás se materializaba a través de la computadora. De hecho la primera película en la historia del cine que pasó todos sus cuadros a través de una computadora fue

“Rescuers Down Under”, de Disney (1990), en donde se puso a prueba el C.A.P.S. Más adelante otras películas utilizaron esta técnica en los estudios Disney (La Bella y la Bestia, Aladino, El Rey León, Hércules, etc.). Para estas películas se realizaba el *Pencil Test* y luego se procedía a la colorización y la creación de los fondos a través de las computadoras, aunque inspirados en los dibujos a mano. Aunque en La Bella y la Bestia se integró la animación 2D con la animación 3D (Salón de baile).

Todos estos logros, y facilidades ofrecidos por las computadoras impulsaron los desarrollos posteriores de las técnicas de animación por computadora que se implementaron ampliamente en el mundo audiovisual del entretenimiento.

Muchas veces la animación 3D se ha utilizado en el cine por las posibilidades que le ofrece al director en cuanto a la perfección de los efectos especiales, tal es el caso de Terminator 2: El día del juicio (1991), en la que se animó por primera vez secuencias extensas de movimiento humano realista, además con un modelo cromado y en metal, que impresionó a la audiencia y a los propios creadores.

Pero además, la animación 3D dentro del rango de los efectos especiales, ha abierto grandes posibilidades visuales y creativas a los realizadores, quienes tienen total libertad de inventar mundos y personajes de ficción que, cada vez con mayor facilidad, pueden ser llevados a la pantalla. Ya no se trata de utilizar los gráficos generados por la computadora para lograr un efecto específico o crear un doble virtual, se trata de películas hechas enteramente con esta tecnología.

En 1993, Jurassic Park, de Steven Spielberg marcó la evolución de modelos-robots a los caracteres completamente animados en computadora para toda una película. Fue la primera película en utilizar animales generados por computadora con carácter fotorealista.

En 1995 Jumanji logró convincentes animaciones de animales conocidos. En el caso de Jurassic Park se animaron Dinosaurios, lo que permitió el uso de la imaginación en la diseño de los movimientos y sonidos, mientras que en Jumanji, los animales existen en la realidad, lo que motivó la realización de un trabajo más realista y perfeccionista, ya que el público tenía una referencia y podía comparar.

En 1995 se crea el primer largometraje completamente animado por computadora, Toy Story, de Pixar en combinación con los estudios Disney. Para esta película, que conmocionó a los cinéfilos y fascinó a los niños, se utilizaron más de 400 modelos animados por computadora y más de ochocientos mil horas de computadora para el rendering. En el mismo año, Gasparín se convierte en la primera película en utilizar un personaje completamente digital como protagonista.

En 1996 Dragonheart, utilizó los más complejos caracteres generados por computadora. Por su parte en el año 1998 se estrenaron dos películas totalmente animadas en 3D, de Disney y Pixar “Bichos” (A bug’s life) y de los estudios de DreamWorks SKG y PDI, “Hormiguitas” (Antz).

En el año 1999 retorna George Lucas con “Episodio 1. La amenaza fantasma” un film que combina la animación de modelos 3D con personajes reales. En el año

1999 también se estrenó la segunda parte de Toy Story de 1995, “Toy Story 2”, producción enteramente animada, y también producida por Disney en combinación con Pixar.

En el mismo año, se creó la película “Stuart Little”, que presentó un avance impresionante en cuanto al foto realismo, en esta película se conjugan personajes reales y un ratón (Stuart) completamente animado. El detalle con que se logró que el ratón se viera real causó una revolución en el mundo de la animación 3D aplicada en el cine. La Momia (The Mummy) también de 1999 presentó innovadores efectos especiales que se sirvieron de la tecnología de la animación 3D para mostrarse altamente realistas.

En mayo del año 2000 se estrenó Dinosaurio, película en su mayor parte generada por computadora, con un costo de aproximadamente 200 millones de dólares. Esta película puede convertirse en la película más costosa de la historia del cine.

La televisión no ha escapado al uso de esta tecnología, existen en la actualidad series animadas para niños basadas en gráficos 3D generados por computadora, como Beast War, Max Steel, entre otras, que por su precisión y calidad visual, resultan muy llamativa al ojo humano.

5.2 Características

Al igual que en cualquier otra producción audiovisual, la creación de una secuencia o película animada por computadora está integrada por tres etapas claramente definidas, la pre-producción, la producción y la post-producción.

La pre-producción constituye la conceptualización y planificación del proyecto que se va a realizar. Dentro de este proceso entra la redacción del guión y el plan para la dirección y ejecución del proyecto, así como la creación del Story Board y el desarrollo estético de lo que será la producción como unidad.

Un Story Board es una interpretación visual del guión que contiene muchas imágenes y notas para la producción. En esta interpretación se especifican visualmente las tomas indicadas en el guión. También se puede realizar el Story Board de producción, que detalla con mayor precisión algunos elementos de la producción y puede servir como punto de referencia de los implicados en la creación.

En el proceso de Producción de una creación audiovisual animada por computadora se incluyen procesos muy particulares, ya que existen una serie de pasos a seguir. El primero de éstos es el del modelaje, luego viene la animación en sí, y luego se pasa a la etapa del rendering.

El modelaje es el proceso por el cual se crean los objetos que más tarde van a ser animados. El proceso es muy parecido al de la creación de una escultura, ya que los elementos con que se va a trabajar tienen la particularidad de tener volumen gracias a sus tres dimensiones. Esto permite que los objetos puedan ser rotados desde

distintos ángulos y que desde ninguna perspectiva sean percibidos como planos. Usualmente se trabaja con valores en las coordenadas X, Y y Z, de forma tal que la X indica el ancho de la estructura; la Y, indica la altura, y la Z, indica la profundidad.

Parte importante del proceso de modelado es la asignación de colores y propiedades físicas ligadas principalmente a la iluminación.

Más tarde en el proceso de Producción, viene la animación de los objetos. En esta etapa se crea la escena como tal, se planifican los movimientos de cámara, que por tratarse de cámaras virtuales son muy versátiles y variados. Así mismo, se planifican los movimientos de los objetos dentro de la escena, y las variaciones en la iluminación de ésta.

El proceso de animación está basado en la técnica del Keyframing, que consiste en la construcción de una secuencia animada basada en sus momentos claves. Precisamente los dibujos que corresponden a estos momentos de una secuencia animada son llamados Key Frames, como se mencionó al principio del capítulo. El proceso de In-betweening se trata de la elaboración de la transición de un Key Frame al siguiente, es decir, el animador proporciona indicaciones muy precisas de las características de uno de los cuadros del objeto que se va a animar, y posteriormente se suministran nuevos datos pertenecientes al siguiente de tal forma que existen valores distintos en el tiempo. Precisamente la computadora se encarga de crear los dibujos intermedios entre ambos momentos para que se pueda realizar el efecto de movimiento continuo de la escena. Aunque en el papel se vea como un

proceso sencillo la animación de un objeto o de una secuencia requieren mucho detalle y paciencia, además de muchas pruebas de movimiento para lograr el efecto deseado.

La última parte que integra el proceso de Producción es la etapa del Rendering. El Rendering es el proceso que calcula la imagen cuadro a cuadro y que va grabando la información que recibe en el disco duro de la computadora a medida que va realizando los cálculos. Por más desarrollos tecnológicos que ha habido en los últimos tiempos, la capacidad de las computadoras existentes no es suficiente para visualizar los cuadros que conforman una secuencia en tiempo real, esta es la razón de que se realice el proceso de Rendering, que sí permite visualizar la animación definitiva.

Por último se encuentra la etapa de Post-producción. En este momento se le pueden aplicar algunas técnicas de post producción a las imágenes, antes de que sean llevadas a un soporte físico fuera de la computadora. Algunos elementos pueden ser retocados, y este es el momento de realizar las últimas correcciones a la animación.

Una vez que se han dado los ajustes finales se procede a grabar la animación en video o en cine para ser mostrados en televisión o en las salas. Es de mencionar las diferencias entre los formatos de cine y video y las implicaciones que éstas tienen al momento de llevar la animación a uno u otro. La rata de imágenes grabadas para un video es de 30 cuadros por segundo, mientras que en el caso del cine, es de 24 cuadros por segundo.

5.3 Formato de los programas infantiles animados

Según Gerald Kelsey (1999), los programas infantiles forman parte de una de las áreas más interesantes y de mayor crecimiento en el presente. Según esta autora, debido a que esta programación abarca edades desde la infancia temprana hasta la adolescencia, el escritor de programas infantiles debe seleccionar de manera muy precisa y específica el público o target al que va a dirigir su programa de manera de utilizar, en función de ello el lenguaje, los personajes y las tramas adecuadas a la edad de dicho público.

El formato que rige a los programas infantiles animados de televisión suele ser el seriado. En este sentido, se define seriado, de forma muy general, como un conjunto de programas donde los personajes y algunos lugares se mantienen fijos o invariables e interactúan de manera diferente para desarrollar una historia específica en cada una de los capítulos. Asimismo es característico del género que la duración de los capítulos sea la misma.

Los capítulos de un seriado son independientes entre sí y a la vez forman un conjunto completo que evoluciona en el tiempo junto con los personajes. Sin embargo, el hecho de que cada historia tenga un principio, un desarrollo y un fin por separado, permiten que cada capítulo tenga vida propia y que el orden en que fueron concebidos no sea limitante a la hora de ser vistos por la audiencia.

Una de las ventajas que tiene el formato de seriados es que el mantenimiento de los personajes y otros elementos fijos permite mantener la atención del público quien se siente identificado con ellos al manejarlos y conocerlos cada vez más a fondo a lo largo del desarrollo o evolución de la serie.

En este sentido, mientras más cercano y familiar sea el ambiente en el que se desenvuelven los personajes al del espectador, con mayor facilidad se logrará esta empatía. Sobre este respecto, Kelsey (1999) plantea que precisamente quienes tienen mayor contacto con el mundo infantil o de algún modo se relaciona diariamente con niños tiene una mayor cantidad de materia prima para escribir una buena historia.

Varios autores coinciden en que los personajes son la clave de una buena historia y sobre todo de un buen seriado. Linda Seger (1999) considera que lo que hace realmente atractivo un guión es la oposición y el conflicto que pueda existir entre los personajes, entre el protagonista y antagonista o incluso entre las diferentes partes internas de los mismos, entre lo que dicen y lo que realmente quieren decir. Esta relación ambigua o ambivalente se puede lograr también a través de la combinación entre personajes, es decir en la integración dentro de los grupos, que según Kelsey (1999), deben ser lo más heterogéneos posibles para lograr balance a través del conflicto. Según este mismo autor, son las historias de gente común con problemas que tienen solución lo que más atrae a los niños.

En cuanto a su estructura, los seriados infantiles, según Michael Straczynski (1996) generalmente se presentan en dos actos, dos actos y un *teaser* (segmento

inicial o introductorio) o *tag* (segmento final) o, en casos más raros, en tres actos. El primer acto, según este autor, puede comenzar directamente con la introducción del tema principal o puede tomar unos momentos para presentar la sub-trama en caso de existir tal. La existencia de esta segunda trama generalmente depende de la duración total del programa. Por lo tanto, en programas muy cortos, suele desarrollarse únicamente una trama principal.

Una de las diferencias fundamentales entre los programas animados y los de acción en vivo (*live action*) es que el conflicto en los primeros suele presentarse a través de sucesos físicos más que psicológicos como en el acaso del segundo tipo. Por otra parte el autor señala la importancia del predominio del lenguaje visual sobre el verbal (Straczynski, 1996).

Lo importante en este sentido es no olvidar que aunque se trate de un formato diferente los personajes deben mantenerse como seres completos que tienen un mundo interno particular y que en función de ello interactuarán con su entorno y se crearán los conflictos entre ellos que harán de la historia un entramado interesante para el espectador.

5.4 La herramienta educativa perfecta

Los dibujos animados han sido utilizados por mucho tiempo como fundamentos del entretenimiento de los niños cuando se habla de la programación televisiva. La programación infantil está, la mayoría de las veces, formada por

variados programas en su gran parte de dibujos animados, bloques de cuatro o más horas seguidos y hasta canales que únicamente presentan dibujos animados a lo largo del día son una muestra de la importancia que esta disciplina ha cobrado cuando se habla de entretenimiento infantil.

Sin embargo, es limitada la bibliografía existente que analiza la importancia e influencia que tienen los dibujos animados en los niños, y adultos, y qué los hace tan seductores. La mayoría de las veces la bibliografía que habla de los dibujos animados se afina en las distintas técnicas y sus avances, así como en la historia y evolución de los procesos, dejando por fuera el estudio de los elementos conceptuales que tanto fascina a los seres humanos.

Aún así no es difícil suponer que los dibujos animados tienen un *algo* que atrae a los espectadores, y esto es así porque de otra forma esta industria no hubiera evolucionado hasta los niveles con que cuenta actualmente, y mucho menos sería un negocio tan rentable en televisión y cine como es en la actualidad. Puede que este *algo* sea su atractivo y su riqueza desde el punto de visual, o puede que simplemente se trate de la capacidad que esta disciplina tiene para la creación de mundos y situaciones fantásticas, o por la posibilidad de ver objetos de naturaleza inanimados realizando actividades propias de los seres vivos, etc. Son muchas las características que este medio presenta que pueden resultar encantadoras para los niños y los adultos, y de hecho, quizás la combinación de todas es la clave de su éxito.

Ya se mencionó el potencial que desde el punto de vista didáctico posee la televisión, y el hecho de que éste no es explotado por tratarse de una industria que busca principalmente un beneficio económico que, por esta razón, ofrece una información pobre en contenidos formativos en detrimento de los telespectadores. Lo mismo ocurre en el caso de los dibujos animados, según Levine (1997) estos han desperdiciado el potencial educativo que tienen, ya que la mayoría de los programas son de contenido violento, y no presentan personaje modelos y fuertes “cuya fortaleza se origine en la empatía y las habilidades interpersonales, así como en el sentido de la aventura” (Levine, 1997, p. 134).

Hablando específicamente de la educación, se puede afirmar que siempre los padres y los especialistas están buscando nuevas formas para educar a los niños. Precisamente la introducción de la animación 3D a este campo puede ser muy útil, ya que puede ser utilizada para crear videos divertidos y excitantes que pueden ser incluidos en los programas de educación formales (http://www.bergen.org/AAST/-ComputerAnimation/App_Education.html).

De hecho Kim Edward (<http://amanda.uams.edu/persons/light.dir/anim.htm>) habla del potencial que las nuevas tecnologías tienen para catalizar y revolucionar el sistema educativo existente, al integrarse al sistema tradicional, y menciona como único limitante los altos costos que el desarrollo de estas técnicas tendría en la educación.

Una de las grandes ventajas que presenta la animación 3D es que, además de mostrar imágenes con apariencia muy real, a diferencia de la animación 2D, permite el control de los elementos en escena, de tal forma que puede ser adaptado específicamente a los contenidos y formas que el instructor desee.

Por todas estas razones, se puede hablar de que la introducción de la animación 3D en el campo educativo es una posibilidad que puede resultar muy útil para la formación de los niños. Obviamente, al igual que en el caso del video educativo, definido en el capítulo anterior, la construcción de la animación, debe estar apoyada en objetivos claros de carácter educativo. Se debe estar persiguiendo un fin específico y se debe trabajar en función de la consecución del mismo.

En el caso de la animación 3D en la educación, en el presente trabajo se está haciendo alusión a su utilización en formato de video, es decir, para ser presentado en este soporte, y tomando en cuenta como elemento conceptual del mismo los programas educativos del sistema tradicional de educación.

Metodología

La realización de este proyecto se llevó a cabo a través de distintas etapas que abarcan desde el surgimiento de la idea y la delimitación del proyecto, hasta la postproducción de la secuencia de créditos o presentación de la serie. Estas etapas se describirán brevemente a continuación:

Planteamiento del problema que motivó la investigación

Esta etapa y la siguiente están estrechamente ligadas puesto que el planteamiento o la detección del problema de investigación surge por una motivación muy personal de realizar un trabajo que fuese útil y que se sirviera del potencial de los medios audiovisuales para servir de algún modo a la educación. En función de ello se detectó como principal problema a solucionar la decadencia moral y cívica de nuestra sociedad y la necesidad de una educación ética que fuera promotora de un desarrollo integral.

Conceptualización y limitación del proyecto

Esta etapa comenzó con el surgimiento de la idea de hacer un programa que fuese educativo y que reforzara los valores en los niños. A medida que este primer planteamiento fue madurando, se llegó a delimitar y conceptualizar el proyecto que se plantea en este trabajo. El alcance del trabajo sería el diseño de un seriado, la preproducción del piloto de la serie y la producción de un segmento demostrativo del mismo. El formato en que se trabajaría sería video y la herramienta o forma sería la animación 3D. Así mismo se decidió que el target de los programas serían niños de 8 años, es decir, de segundo grado de educación básica y que la serie sería utilizada en las aulas como refuerzo escolar, con la presencia del profesor y no en los medios masivos de difusión.

Planteamiento de los objetivos del trabajo

Partiendo de las premisas obtenidas en las etapas anteriores se plantearon de forma explícita y jerarquizada los objetivos que se perseguirían con la realización de este proyecto.

Estos objetivos fueron los siguientes:

Objetivo general

- Hacer uso de las tecnologías audiovisuales como refuerzo de la educación escolar formal, de una manera diferente y entretenida.

Objetivo medio

- Diseñar una serie animada en 3D de 10 programas de una duración aproximada de 6 a 7 minutos cada uno que sirva de refuerzo a los valores transversales del programa de segundo grado de educación básica, a través del género dramático de entretenimiento.

Objetivos específicos

- Reforzar los valores y conductas éticas, así como la comprensión de las normas de convivencia, en los niños de segundo grado de educación básica,
- Complementar la educación formal a través de una actividad entretenida a la par de educativa.
- Aprovechar la influencia del formato televisivo y del género entretenimiento en el público infantil, para transmitir mensajes constructivos.

- Realizar la Pre-producción del piloto de la serie y producir la secuencia de créditos o presentación de la serie.

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se llevó a cabo en este trabajo es de tipo aplicada, puesto que la recolección de datos bibliográficos y fuentes vivas, sirvieron como insumo o punto de partida para realizar el diseño de un proyecto de producción audiovisual. En la clasificación que realiza Maritza Barrios (1998), este trabajo estaría dentro de la modalidad de Proyectos Especiales por su susceptibilidad de ser utilizado como solución a un problema o necesidad cultural. Además, este trabajo responde a un perfil o competencia específica en el campo de desarrollo profesional, lo que permite la aplicación directa de unos conocimientos teóricos especializados a la solución del problema planteado. Además responde a los requisitos claves que limitan esta clasificación que son: fundamentación teórica, descripción de la metodología utilizada y el resultado concreto en forma acabada.

La recolección de datos se hizo a través de una forma mixta de investigación bibliográfica e investigación de campo, ya que se realizaron entrevistas abiertas a expertos en las áreas específicas en las que se necesitaba ahondar más en detalle para la correcta aplicación de las teorías recogidas en la investigación bibliográfica.

Investigación bibliográfica

La investigación bibliográfica para este trabajo se centró en 5 tópicos principales que se derivaron de la naturaleza misma del proyecto. Ellos fueron:

- Una parte centrada en el área del aprendizaje cívico, ético y moral, de manera de obtener un bagaje de lo que, según los autores estudiosos del tema, debía resaltarse o tomarse en cuenta a la hora de formar al individuo en estos aspectos.
- Una segunda parte de la investigación bibliográfica se centró en el entorno y los elementos psicológicos del niño, así como en la psicología del aprendizaje en general. De esta manera se podía tener conocimiento de aquellos aspectos del razonamiento y desarrollo del niño que influyen en su manera de percibir, comprender y aprender una determinada información, así como de aquellos aspectos que motivan las conductas y las actitudes de los menores.
- La tercera parte se refiere al estudio de la televisión como medio y sobre todo su influencia en las sociedades actuales, en la manera en que las personas se desarrollan con su entorno y, específicamente, en los niños y sus conductas.
- En cuarto lugar se ahondó teóricamente en la herramienta que se utilizaría en el trabajo, la animación 3D, y sobre ella se destacó su desarrollo histórico y sus virtudes como medio persuasivo y atractivo para los niños.
- Por último se investigó acerca del video educativo y de los seriados, de sus lineamientos y sus características, a fin de aplicarlas al diseño de la serie que se presenta en este trabajo.

Consulta de expertos

Para ahondar más en aquellos datos específicos y aplicados a la práctica pedagógica de niños pequeños o a la formación en valores se consultó la opinión de los siguientes expertos:

- Lic. Ninoska Christiansen. Socióloga egresada de la Universidad Central de Venezuela. Directora por 5 años del Instituto de Planificación y Educación Familiar (IPEF). Antes formó parte del Ecosofam (Economía Social y Familiar), donde era responsable del área de Educación Familiar. Es Orientadora Familiar de la Universidad de Navarra. Tiene 11 hijos.
- Lic. Fany Zambrano. Psicopedagogía Egresada de la Universidad Central de Venezuela. Tiene un postgrado en la Aplicación de Nuevas Tecnologías dentro del Ambiente Escolar en la Universidad de Salamanca. Se desempeña como parte del Comité de Planificación Curricular de los primeros niveles de Educación Básica del Colegio San Ignacio.
- Lic. Elena Borges. Psicopedagoga especializada en Dificultades de Aprendizaje y Problemas Nacionales, del Colegio Universitario Psicopedagógico. Ejerce desde hace 11 años en el Colegio Blanca Nieves, donde también tiene su consultorio. Ha realizado cursos en el Síndrome de Déficit de Atención.

El instrumento de recolección de datos que se le aplicó a cada una de ellas fue una entrevista abierta que pretendía obtener información específica acerca de

aspectos que no hubieran sido muy desarrollados por los autores consultados, o sobre los que se quisiese ahondar o confirmar, tales como:

- Duración ideal de los programas, en este aspecto se concluyó que los programas no deben tener una duración superior a los diez minutos.
- Número de ambientes y personajes, se estimó que no debían ser más de cinco personajes principales y que debía haber tres ambientes en los que se desarrollaran las acciones.
- Características físicas de los personajes, respecto a este elemento se señaló que los personajes tendrán una apariencia muy simple en sus formas.
- Manejo o no de estereotipos definidos, en la búsqueda por crear una serie con personajes reales y creíbles, se buscó eliminar la presencia de personajes estereotipados que precisamente pudieran afianzar el estereotipo en los niños.
- Características psicológicas de los personajes, aquí se buscó mostrar personajes que pudieran presentar cierta dualidad en sus actitudes y conductas, de tal forma que se acerquen un poco a la diversidad que existe en las personas reales.
- Recomendaciones sobre el tipo de relación entre los personajes. Por las diferencias de personalidades entre los personajes principales, se creará un balance en la serie. En principio la relación que se establece entre los niños es la de la amistad. Con los mayores se previó que sean relaciones armónicas en las que los adultos no siempre tienen la razón y también aprenden de sus errores.

- Recomendaciones sobre los planteamientos de premios y castigos y las enseñanzas morales en cada uno de los capítulos. En este punto se estimó conveniente la presencia de sólo un valor moral por capítulo de la serie. Así mismo, en cuanto a los premios, éstos se enfocarán en la satisfacción personal y comunitaria.
- Pertinencia de elementos y efectos musicales, de sonido o visuales. El sonido se señaló como un importante recurso para llamar la atención del niño. Así mismo, se recomendó la creación de un tema musical fácilmente memorizable. Desde el punto de vista visual, se trabajará con ambientes poco cargados para no llamar la atención en puntos que no sean importantes de la escena.

Desglose de valores del programa de educación básica

Para la realización de este proyecto se trabajó con los valores transversales planteados por el Ministerio de Educación para el programa de educación básica de segundo grado. En este sentido, se hizo una revisión de dichos valores así como de sus indicadores y se desglosaron, según su complejidad, en uno o dos programas para cada valor. Una vez hecho esto, se distribuyeron en 10 programas que son los que integran la serie aquí propuesta.

Conceptualización de la serie

Una vez recolectados los datos necesarios, se procedió a dar una forma más definida, es decir a conceptualizar la serie. De esta manera, y con su debido basamento teórico, se explicitaron aquellas propiedades, elementos o características que debía tener el seriado de manera que pudiera cumplir efectivamente con el objetivo propuesto en este trabajo.

En este sentido, se fundamentó y justificó el tipo de programa a realizar, el formato, el número de capítulos, su duración, y la distribución de los valores a trabajar en los diferentes capítulos, junto con una breve sinopsis o resumen de cada uno de ellos. Se definió el número de personajes y las locaciones fijas y variables. De igual forma se desarrolló el perfil físico y psicológico de cada uno de los personajes, y las relaciones o interacciones entre ellos. También se describieron las locaciones o lugares.

Diseño y preproducción del piloto

Una vez conceptualizada toda la serie y desglosados los valores en 10 capítulos, se eligió uno de ellos para ser desarrollado, es decir preproducido como piloto de la serie.

Una vez elegido se escribió el guión literario de la historia, partiendo de la sinopsis correspondiente a ese capítulo, desarrollada en la conceptualización. A partir del guión literario se realizó el guión técnico, donde se traduce la historia que está en

el primero al lenguaje audiovisual. Finalmente se hizo el Story Board de manera de poder visualizar en imágenes cómo quedaría el capítulo una vez animado.

Creación del manual de uso del video para los maestros

Este paso consistió en la elaboración de un material escrito cuyo fin es orientar el uso que los maestros puedan hacer del material audiovisual. Su función no es otra que aclarar al maestro la intención reforzadora de estos programas y en función de ello sugerir dinámicas y discusiones grupales que favorezcan y optimicen la utilización del material. Todo esto respetando siempre el criterio pedagógico del educador.

Diseño y preproducción de la secuencia de créditos de la serie

Una vez culminada la preproducción del piloto, hacía falta diseñar las tomas y planos que formarían parte de la secuencia de créditos. Estas debían ser representativas del concepto global de toda la serie y estarían muy ligadas a la canción o tema característico de la misma.

En esta etapa, por tanto, se realizó, además del nuevo Guión Literario, otro Guión Técnico y Story Board que sirvieran de guía a la realización de la presentación. Asimismo, acto seguido, se hizo un desglose de las necesidades de producción del mismo a nivel de personajes y elementos físicos presentes, locación y sonidos.

Diseño de la producción de la secuencia de créditos

En esta etapa se diseñaron las fases a seguir, y en el orden en que se seguirían, para lograr producir la secuencia de créditos o presentación de la serie.

Las etapas que se puntualizaron fueron, en estricto orden, las siguientes:

- Escritura de la letra del tema de la serie (este paso debía ser el primero ya que en esto se iba a basar la secuencia a animar).
- Búsqueda de elementos y tutoriales en Internet y bibliotecas de objetos 3D (CDs).
- Modelaje de personajes y locaciones principales
- Grabación del tema de la serie
- Animación
- Edición o montaje
- Musicalización e inclusión de sonidos
- Transferencia del material digital a video

Producción de la secuencia de créditos

En esta etapa se llevó a cabo cada una de las fases diseñadas en la etapa anterior.

- *Escritura de la letra del tema de la serie.* Este paso debía ser el primero ya que en esto se iba a basar la secuencia a animar. Se trató de que la letra fuera una

invitación a los niños para ver la serie y de que tuviera un lenguaje sencillo y algunas palabras claves que pudieran ser atractivas para ellos. Una vez que estuvo lista la letra se acudió a un compositor para que hiciera la música.

- *Búsqueda de elementos y tutoriales en Internet y bibliotecas de objetos 3D (CDs).* Este paso consistió en un arqueo de todas las fuentes donde pudiera haber elementos que serían útiles para la producción de la secuencia de créditos, ya sea como objetos para incluir o como referencia para el modelaje de aquellos que fueran necesarios.
- *Modelaje de personajes y locaciones principales.* El proceso de modelaje consistió en la construcción de los elementos que formarían parte de la secuencia. Los personajes fueron modelados por partes que luego fueron agrupadas para formar la totalidad de cada figura. Asimismo se hizo con los demás objetos. Como escenografía se elaboró un sin-fin blanco para lograr un efecto de espacio indeterminado donde se moverían los personajes durante la secuencia. Este proceso de modelaje se lleva a cabo a través de múltiples técnicas que dependen o varían según el programa que se utilice y que se asemejan en cierta forma al proceso de modelaje de esculturas en materiales blandos en los que se da forma a ciertas piezas, otras se cortan, otras se unen para formar una pieza más compleja, etc.

Para este proceso se utilizó el programa 3D Studio Max 3.1, de la casa Kinetix.

- *Grabación del tema de la serie.* El tema de la serie se grabó en un estudio de grabación profesional y para ello se contó con la colaboración de técnicos y del autor de la música.
- *Animación.* El proceso de animación consiste en mover a los personajes en el tiempo para lograr a través de la definición de las diferentes posiciones, un movimiento uniforme. Previo a realizar la animación como tal, se diseñó en papel la coreografía o secuencias de movimientos que realizarían los personajes. Se debe recordar aquí que la animación por computadoras trabaja con *key frames*, es decir, cuadros claves en el tiempo en los que se fija una determinada posición y la computadora automáticamente calcula los movimientos intermedios entre ellos y los asigna a los cuadros que correspondan. En todo este proceso se trabaja en una proporción de 30 cuadros por segundos. De esta forma, si se fija una posición en el cuadro 1 en la que el personaje tiene el brazo abajo (al lado de su pierna) y luego se fija otra posición en el cuadro 30 en la que el brazo está elevado al frente, el movimiento resultante será que el personaje levantará el brazo en un tiempo de un segundo.

Esta animación se realizó por segmentos que luego serían editados en la fase siguiente. Este proceso también se realizó utilizando para ello 3D Studio Max 3.1.

- *Edición o montaje.* Una vez que cada segmento estuvo animado, se procedió a ordenarlos en función de la secuencia completa, para ello se utilizaron los programas Premiere 5.0, de la casa Adobe.

- *Musicalización e inclusión de sonidos.* En esta etapa, una vez que estuvo listo el material editado y los efectos de sonido y la música, había que unirlo todo en un mismo video. Para ello se utilizó el programa After Effects 4.0 de Adobe.
- *Transferencia del material digital a video.* Una vez que estuvo listo el video en la computadora, el último paso fue transferir ese material digital a VHS. Este proceso se hizo en una post-productora.

Redacción del informe final

Por último se redactó el informe final del trabajo de grado donde se incluyeron, además del sustento teórico y la conceptualización de la serie, todos los elementos que ésta contiene y una descripción detallada de su proceso de creación y diseño de su posterior producción. Igualmente se presentan allí las recomendaciones para aplicaciones posteriores de este trabajo.

Valores Transversales del Ministerio de Educación para Segundo Grado

Se consideró conveniente hacer mención del planteamiento que se hace en el programa oficial de Ministerio de Educación para Segundo Grado de Educación Básica de los ejes transversales, donde se incluye el eje de los valores, tomados en cuenta por este trabajo. En este aspecto, el programa del Ministerio señala, como punto de partida, las condiciones de vida a las que debe enfrentarse el hombre actual, así como los problemas de violencia, pobreza extrema, prejuicios raciales, corrupción, etc. De ahí que se considere la necesidad de una educación con un contenido ético y principios morales que le permitan al hombre lograr un estado de convivencia en este nuevo mundo que le toca vivir. Se trata de un rescate de los valores básicos y de procurar que dichos valores existan en las conciencias de los individuos.

De esta necesidad surge el planteamiento de los ejes transversales del Programa de Estudio de Educación Básica, como “un mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y sociocultural. Así mismo garantiza la integración de todas las áreas académicas”. Estos ejes transversales, que en el caso de la primera etapa de Educación Básica son: Lenguaje, Desarrollo del pensamiento, Valores y Trabajo, constituyen una “dimensión global interdisciplinaria” que afecte todas las áreas.

Estos ejes están correlacionados con la realidad social y orientan la enseñanza y el aprendizaje en función de la consecución de formas de vida y de hacer las cosas, apropiadas con los cambios sociales que se susciten.

Se trata de fomentar en el alumno una postura crítica, pero a la vez comprensiva de su entorno social, donde se le haga además creador de su propia cultura. Las proposiciones de este programa son “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a vivir”, dentro de un ambiente de convivencia, armonía y solidaridad.

Este programa, propone sólo elementos básicos a nivel nacional, a fin de permitir cierta autonomía pedagógica para que escuelas y maestros puedan adaptarse a las necesidades de los niños en cada comunidad o plantel.

Se hace hincapié en el programa expuesto en que no se espera que los valores propuestos sean aprendidos conceptualmente sino que se traduzcan en actitudes y comportamientos manifiestos y concretos.

Aunque son cuatro los ejes que plantea el Programa de Educación Básica, para efectos de este proyecto, se tomará sólo en cuenta el eje de los valores. Este eje se justifica a través de la crisis de valores de la sociedad actual y la necesaria búsqueda de formación de individuos que se desenvuelvan en la sociedad de manera crítica y que practiquen como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia.

Se plantea que los valores se deben aprender, internalizar y concientizar a través de la experiencia y la conducta. Para ello, en el Programa se plantean ciertas reglas, de las cuales la primera es precisamente transmitir los valores a través de situaciones de la vida diaria y no de explicaciones teóricas.

La segunda regla propuesta es comenzar por formar la autoestima del individuo para a partir de ella llegar a la concientización del “nosotros”.

En tercer lugar se sugiere lograr una paulatina identificación del “yo” con el mundo externo, y de allí lograr la internacionalización de los valores.

La cuarta regla es plantear la distinción de los valores de los anti-valores, y las virtudes de los primeros frente a las desventajas de los segundos.

La quinta y última regla propuesta se refiere al fomento de la reflexión sobre la importancia de los valores para la existencia del individuo y sobre todo para el logro de sus metas.

Finalmente entre las recomendaciones que se hacen en el ámbito de planificación escolar, se recomienda comenzar enfatizando los valores personales, sin descuidar los sociales y de identidad nacional y en etapas sucesivas trabajar sobre la base de estos últimos.

A continuación se muestran las dimensiones, alcances e indicadores del Eje Transversal de Valores.

| DIMENSIONES | ALCANCES | INDICADORES |
|-------------|----------|-------------|
|-------------|----------|-------------|

| | | |
|----------------------------|--|---|
| <p>Respeto por la vida</p> | <p>Aprecie la autoestima y la seguridad en sí mismo como condiciones inherentes a la naturaleza humana.</p> <p>Se acepte y se respete a sí mismo para aceptar y respetar a los demás.</p> <p>Respete y cuide su cuerpo mediante hábitos de vida saludable.</p> <p>Demuestre una actitud responsable y crítica frente a la incitación al consumo de sustancias que ponen en peligro la vida.</p> <p>Aprecie y respete los recursos que brinda la naturaleza.</p> <p>Sea sensible ante los problemas sociales y económicos que afectan la calidad de vida de los seres humanos</p> | <p>Autoestima</p> <p>Hábitos de vida saludable</p> <p>Espíritu comunitario</p> <p>Respeto por el ambiente</p> <p>Biofísico y social</p> |
| <p>Libertad</p> | <p>Sea autónomo en su actuación.</p> <p>Emita juicios críticos.</p> <p>Demuestre ser auténtico como persona</p> <p>Manifieste seguridad al formular opiniones.</p> <p>Acepten las críticas que le hacen.</p> <p>Sea justo al evaluarse y evaluar a los demás.</p> | <p>Autonomía en la actuación.</p> <p>Autenticidad personal</p> <p>Capacidad de decisión</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | Demuestre capacidades para tomar decisiones. | Pensamiento crítico. Capacidad para evaluar |
| Solidaridad | Sea sensible ante el dolor ajeno y problemas de la comunidad. Colabores en las tareas propias de su entorno y de su hogar. Colabores en la conservación del ecosistema. Manifieste espíritu cooperativo en la realización de trabajos de grupo | Actitud cooperativa Sensibilidad social Conservación del ambiente Responsabilidad en el trabajo |
| Convivencia | Coopere en el logro de objetivos comunes. Respete las normas sociales, las leyes y las ideas ajenas Respete la diversidad. Expresa capacidad para el diálogo en la resolución de conflictos Respete a los mayores y minusválidos Manifieste sentimientos de amor hacia la naturaleza y a los seres humanos de su entorno y de la sociedad en la cual vive. | Tolerancia Actitud de diálogo Respeto a las personas Trabajo cooperativo Respeto a las normas Amor por sus semejantes <i>Amor a la justicia</i> |
| Honestidad | Valore la honradez como norma de vida | Honradez |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | <p>Manifieste coherencia entre lo que dice y lo que hace</p> <p>Sea sincero consigo mismo y con los demás</p> <p>Sea responsable ante los compromisos contraídos en la escuela, en la familia, en la comunidad.</p> <p>Cumpla con las tareas asignadas en el hogar, la escuela y la comunidad.</p> | <p>Sinceridad</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Cumplimiento</p> |
| <p>Identidad Nacional</p> | <p>Valore las tradiciones y costumbres de su comunidad, de su región y de su país</p> <p>Expresa interés por conocer los recursos naturales propios de su comunidad, de su región y de su país</p> <p>Aprecie las manifestaciones artísticas de su comunidad, de su región y de su país.</p> <p>Reconozca la importancia de los personajes históricos que han contribuido al crecimiento y fortalecimiento de nuestra identidad.</p> <p>Reconozca la importancia de las personas que contribuyen al desarrollo de Venezuela y a su proyección en el exterior.</p> | <p>Orgullo de ser venezolano</p> <p>Identificación con su país</p> <p>Identificación con su región</p> <p>Identificación con su comunidad</p> |

| | | |
|---------------|---|--|
| Perseverancia | <p>Demuestre constancia para lograr el éxito en la actividad emprendida.</p> <p>Demuestre capacidad para superar dificultades.</p> <p>Valore la perseverancia de nuestros Libertadores para lograr la emancipación de Venezuela</p> | <p>Constancia</p> <p>Superación de</p> <p>dificultades</p> <p>Laboriosidad</p> |
|---------------|---|--|

Conceptualización de la Serie

Para llevar a cabo la conceptualización de la serie se consultó a un grupo de especialistas en el área de Psicología Infantil y en el área de Educación Cívica y formación de valores para profundizar más en los datos específicos que sirvieran de guía para la realización de la serie, enmarcada en el concepto de video educativo.

Estas áreas y contenidos fueron elegidos por ser pilares fundamentales para el cumplimiento del objetivo de este seriado. Precisamente las consultas respondieron a preguntas muy específicas, en relación a la duración de los capítulos, al tipo de figuras que eran más recomendables para los niños de esa edad, las características de los personajes y de sus relaciones interpersonales, el número de valores o de tramas por historia o capítulo, las figuras de autoridad, etc. En fin, las consultas a los expertos fueron un complemento a la investigación teórica, de forma que permitiera tener una información más aplicada al seriado que este trabajo pretende diseñar.

La serie está conformada por 10 capítulos a lo largo de los cuales se han desglosado las virtudes o valores esenciales propuestos en el Programa de Educación Básica de Segundo Grado del Ministerio de Educación (Ver Valores Transversales del Ministerio de Educación). Estos están disponibles más adelante en el presente capítulo como referencia. Sin embargo, para la realización de este trabajo, dichos valores fueron levemente reorganizados, tomando en cuenta algunos elementos que se consideraron importantes para cumplir coherentemente con el objetivo de la serie,

y que fueron aportados tanto por la investigación teórica, como por la consulta de los especialistas.

Nombre de la serie

El nombre que se eligió es “La Guarida”. Se consideró apropiado este nombre por su carga simbólica dentro de la serie al ser el lugar más íntimo de los niños o personajes principales y al mismo tiempo ser el sitio donde resuelven sus conflictos vivenciales, a la vez que comparten sus opiniones e inquietudes con sus compañeros. Al ponerle este nombre se intenta convertir la serie en una actividad similar a lo que La Guarida es para estos niños. Se trata de que a través de ella, de sus modelos, puedan visualizar las diferentes situaciones cotidianas, interactúen y participen en su propio crecimiento a través de la reflexión y de la puesta en común de sus puntos de vista. Se trata de que el niño tenga su propio espacio para experimentar aquellas vivencias que son propias de su edad y de su período de desarrollo.

Características de la serie

A continuación se presentarán de forma esquemática las características generales del seriado, que posteriormente serán desarrolladas con mayor profundidad.

Formato: Animación 3D en video (VHS)

Duración de cada capítulo: 6 a 7 minutos

Tipo de programa: Video educativo a través del género dramático (entretenimiento).

Número de personajes principales fijos en toda la serie: 4 (3 niños y 1 adulto). Sin embargo, algunos programas tendrán un protagonista principal que resaltarán en todo el capítulo, y que podrá ser cualquiera de los 4.

Número de personajes secundarios fijos en toda la serie: 2 adultos

Número de personajes secundarios casuales: 3 adultos, 1 adolescente, 2 niños y 1 invitado ocasional.

Número de ambientes fijos: 3

Número de ambientes variables: 1 opcional por capítulo.

Número de valores trabajados en cada capítulo: 1

Forma narrativa: Lineal y cronológica

Elementos musicales: Una canción fija que identifica la serie (créditos iniciales y finales). Además habrá música de ambiente en ciertas escenas y músicas que identifiquen a los personajes principales.

Formato

El formato elegido para esta serie es la animación tridimensional. La elección está basada en las ventajas de la animación 3D, en cuanto a que resulta familiar y llamativa para los niños. Asimismo por su carácter novedoso, es un formato que atrae

la atención de los niños, favoreciendo su motivación y por tanto, como plantean Good y Brophy (1983), el aprendizaje de los mensajes transmitidos.

Asimismo los programas serán presentados en video debido a que por sus características (imágenes, sonido, movimiento y color) es capaz de captar con facilidad el interés y la atención del niño, aumentando su receptividad (Pérez Tornero, 1994).

Esta escogencia responde a las posibilidades educativas de este medio, apoyadas en gran parte por el vínculo que en la actualidad mantienen los niños con la televisión.

Ya se mencionaron en el Marco Teórico algunos de los cambios que ha habido en la sociedad, y sobre todo los roles que, a causa de estos cambios, han asumido los medios audiovisuales, de tal forma que la televisión es tomada actualmente como un medio socializador, que llega a competir incluso con la familia y la escuela, pilares tradicionales de la socialización de los niños (Bonete Perales, 1999).

Además, a razón de la evolución de la sociedad, y de esta intrusión de la televisión en la vida familiar, y en la educación y desarrollo de los niños desde corta edad, estudiosos de la relación niños-TV han llegado a afirmar que efectivamente los niños de ahora son niños visuales, por lo tanto, para hablar en su lenguaje, para lograr que entiendan y que aprendan, es necesario tener el mismo código, que en este momento es el audiovisual. Cuando se habla de utilizar el video educativo como

herramienta se hace referencia a intentar una comunicación y educación utilizando un código común con los niños. Se presume que bajo estos parámetros, o a través de este formato, este proceso comunicativo-educativo debe resultar altamente efectivo.

Tipo de programa

Desde sus comienzos, este proyecto ha tenido como fin principal servir de apoyo a los métodos tradicionales de educación, y de hecho formar parte de un proceso integral de enseñanza basado en los objetivos planteados por el Ministerio de Educación para los niños de segundo grado en el área del aprendizaje de valores.

Lo que define a un video como educativo es, precisamente, que tenga unos objetivos claramente establecidos, y que éstos sean acordes, como en este caso, con un programa educativo. De hecho esta es la única diferencia entre un video tradicional y un video educativo, la realización como tal es idéntica, aunque sin duda, el video educativo debe ser creado y realizado cuidando detalles muy específicos que quizás un video convencional pueda ignorar en algún momento.

Además, el video educativo debería estar apoyado en una investigación que soporte y justifique el por qué de las cosas que se verán, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como en el aspecto visual, dependiendo del público meta del mismo. Partiendo de la investigación que se realice, y de la fidelidad y coherencia que se tenga con la misma, será útil o no (Marta Mena (<http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>)).

Los programas que integran esta serie son educativos, pero de corte de entretenimiento ya que este género, según lo expuesto por Lepiani y Pacheco (1998) (reseñado en el Marco Teórico) es idóneo para transmitir información a los niños y facilitar su aprendizaje. Asimismo, el hecho de ser una historia ficcionada ayuda a la visualización por los niños de las problemáticas y conductas planteadas, de manera que puedan identificarse con los personajes (en este caso los modelos para ellos). Este elemento, según lo planteado por autores como Coles (1997), Good y Brophy (1983) y Corominas (recopilación hecha por el IPEF), facilitará la influencia de los programas sobre las conductas y actitudes de los niños, es decir, su aprendizaje ético.

La idea es que los personajes funjan como modelos y que las conductas de éstos sean imitadas por los niños, de allí que las problemáticas que se presenten serán lo más cercanas a la vida cotidiana de los niños y, del mismo modo, serán aplicables a cualquier niño venezolano. Todo esto motivado además por el hecho de que según Beard (1971), los niños en el período de las operaciones concretas, en el que se encuentran cuando están en segundo grado, comienzan a tener una tendencia natural hacia juegos y actividades cada vez más realistas y menos imaginarias. Sin embargo, el objetivo no es provocar en el niño, según lo desarrollado en el marco teórico, una imitación automática (estímulo-respuesta), por el contrario, lo que se pretende es que el niño, en base a sus esquemas cognoscitivos, interprete las conductas y sus consecuencias lógicas, para a partir de allí lograr una adaptación voluntaria y racional a las normas y valores representados por el modelo. Savater (1991) recomienda como

fundamental en la labor educativa nunca imponer un modelo, sino presentarlo y darle las herramientas al niño para evaluarlo a través de la práctica.

Según lo planteado por Morris (1992), y Good y Brophy (1983) los niños en esta etapa de su desarrollo ya son capaces de prever los efectos de sus conductas, así como de rehacer sus pensamientos y corregirlos. Esto los convierte en seres activos, capaces de tomar sus decisiones con mayor autonomía, y es así como este trabajo pretende tomar a los destinatarios de esta serie. De allí que en los capítulos de la serie se intentará que los personajes lleguen solos a la solución de sus problemas y a la deducción de lo que está correcto y lo que no. Se trata de lo que plantea Marina (1995) sobre la necesidad de lograr que los individuos ubiquen el origen de sus obligaciones en sus derechos y no viceversa, ya que de este modo ellos mismos serán creadores de dichas obligaciones y por tanto se ajustarán a ellas sin oponer resistencia. Los adultos entonces serán una guía que representa la experiencia, y sólo en los casos necesarios serán una figura de autoridad, que debe ser respetada, puesto que éste también es un valor.

De la misma forma, según lo expuesto por Good y Brophy (1983), se tratará de que las recompensas a las acciones buenas se traduzcan más en una satisfacción interna que en una recompensa material. Esto también porque según lo planteado por Corominas (recopilación hecha por el IPEF), y apoyado por la Lic. Christiansen, el nivel (material, intelectual o volitivo) del premio deberá adecuarse al nivel de la conducta presentada, en este caso como se trata de valores que están en el nivel

volitivo, los premios deberán estar en el mismo nivel, es decir, en el de las satisfacciones personales y de bienestar personal y comunitario. Estos son aquellos premios que tengan que ver con la relación con otros.

Aplicación del video

La serie que se va a realizar está basada en el modelo de video educativo llamado de enriquecimiento (Pérez Tornero, 1994). Según Pérez Tornero, este tipo de video sería utilizado dentro del salón de clases como mero apoyo a los contenidos que integran parte del currículo formal de la educación de los niños.

En este caso, la televisión no podrá sustituir la presencia del maestro, de hecho, ésta es primordial para poder cumplir eficazmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El video educativo se utiliza para facilitar la labor del maestro en situaciones en que puede ser difícil la transmisión de conocimientos, o para los contenidos que son más asimilables por los niños a través de este medio. Aquí la televisión es un anexo de la escuela, nunca un sustituto.

Por lo dicho anteriormente, el modelo de video que se está planteando para la serie a realizar cumple principalmente con la función curricular (Casanova, 1993) del video educativo, aunque anexa a ésta cumpla con algunas de las otras planteadas por Casanova, como son la motivadora, lúdica, espejo y expresiva (ver marco teórico). Los capítulos de la serie estarán relacionados directamente con temas específicos del

programa educativo del segundo grado de Educación Básica del Ministerio de Educación.

Requerimientos del video educativo

Como se mencionó anteriormente, al momento de plantearse la realización de una serie de videos educativos es necesaria una investigación que determine los contenidos, y las formas más efectivas en que se podían llevar dichos contenidos al público meta.

Por esta razón, es importante definir primero a quién va dirigida la serie. Una vez hecho esto, se procede con una investigación que permita conocer las capacidades perceptivas de los niños que integran parte del público meta de la serie. Esto es, la etapa del desarrollo cognoscitivo en la que se encuentran, para adaptar los contenidos, mensajes y las formas narrativas, así como el aspecto audiovisual, a las necesidades y capacidades del público meta. A partir de esas capacidades, y apoyándose en el programa formal de educación se pueden elaborar finalmente los capítulos que conformarán la serie.

Desde el punto de vista de las formas, Casanova (1993) habla de la utilización de un lenguaje correcto, conocido por el niño, que le sea familiar. Además, y este factor es clave para la consecución de las metas planteadas para la serie educativa, es necesario que la presentación de los contenidos sea atractiva y divertida. El niño debe estar atento y divirtiéndose ya que, como aparece en el Marco Teórico, si el niño de

aburre no aprende. Así mismo, y más cuando se habla de la enseñanza de valores, el discurso educativo debe apoyarse en la demostración (Pérez Tornero, 1994), más que en enunciados estrictos o reglas.

Duración

Se decidió que cada capítulo tuviese una duración de 6 a 7 minutos, ya que Casanova (1993) plantea que cada entrega del material audiovisual, no debe tener una duración mayor a los 10 minutos de tal forma que se mantenga la atención del niño. También plantea que debe trabajarse sólo con un concepto por entrega del material, de tal forma que sea efectivamente aprehendido por el niño, y que ingrese en su red cognitiva. Este punto fue también apoyado por los especialistas en el área de psicopedagogía consultados.

Además para este proyecto se tomó en cuenta el extenso proceso de producción que implica llevarlo a cabo, sobre todo por tratarse de animación en tres dimensiones.

Personajes

Por la duración de cada capítulo y sobre todo por la edad de los niños a los que está destinada la serie, es decir, por el grado de simplicidad que se requiere para que los contenidos sean fácilmente comprendidos (Good y Brophy, 1983) se decidió diseñar la serie con no más de 4 personajes principales y de dos a cuatro personajes

secundarios opcionales para cada capítulo, a fin de poder trabajar con los personajes principales a profundidad y evitar confusiones en los niños. De esta manera, la acción principal siempre se concentrará en estos cuatro personajes principales. Esto permitirá que los niños se familiaricen y se identifiquen con ellos. Todo esto tomando en cuenta que estos personajes serán de algún modo los modelos de conducta a seguir por los niños.

Características de los personajes

Apariencia física: Los personajes serán modelados con figuras simples que conformen cuerpos sólidos, humanizados en su estructura. Esto fue recomendado por Lic. Elena Borges principalmente por su simplicidad, que atrae a los niños de esa edad. Igualmente Lic. Fany Zambrano comentó que, aún cuando los niños hoy en día están expuestos a un gran número de imágenes complejas, y por ello están preparados para percibirlas y comprenderlas, no era necesario que las figuras fueran muy recargadas para ser atractivas para ellos. Todo esto concuerda con lo expuesto por Young (citado por Lepiani y Pacheco, 1998) sobre la necesidad de que los personajes resulten familiares para los niños para garantizar su comprensión y retención.

Características conductuales y psicológicas: Por recomendación de Lic. Elena Borges, los personajes no responderán a los estereotipos comunes de malos y buenos sino que se presentará en ellos cierta dualidad que permita observar la

variabilidad de las conductas del común de las personas. Este aspecto tiene que ver también con lo planteado por Linda Seger (1999) sobre la oposición interna que deben tener los personajes para hacer atractivas e interesantes las historias. Esta dualidad u oposición facilitará la comprensión de ciertos valores como la tolerancia y el respeto, por ejemplo. Asimismo, los personajes se desenvolverán en un ambiente similar a cualquiera de los que integran la estructura social venezolana, planteando en los capítulos situaciones que puedan asemejarse a las vividas por un niño de ocho años. Todo esto en vista de que esta serie pretende tener validez a nivel nacional y que por tanto se busca que las situaciones sean lo más universales posibles.

Aparte de esto, resulta conveniente buscar representar un ambiente que sea lo más cercano a la realidad vivida por los niños para que logren más fácilmente las transferencias de las enseñanzas de los capítulos a su vida cotidiana, esto se refiere un poco al reforzamiento y al modelaje desarrollados en el marco teórico. Los niños necesitan identificarse con el modelo para imitar sus conductas y asumir el reforzamiento o recompensa del modelo como propia.

Los adultos van a servir de guías o consejeros de los niños y en ciertas ocasiones serán los catalizadores de las decisiones que éstos tomen. Su experiencia será siempre respetada, pero nunca será impuesto su punto de vista como autoridad formal (padres y maestros), de allí que el adulto que va a cumplir este rol de una manera más directa va a ser un amigo de los niños. La idea es que siempre se llegue a una solución a través del diálogo y la reflexión. Además, estos adultos serán

presentados, según lo sugirió Lic. Fany Zambrano, como personas normales, que son igualmente capaces de cometer errores. Lo importante es que puedan reconocer y rectificar sus errores. Sin embargo, siempre estará presente el respeto hacia los mayores, aún cuando éstos muestren sus debilidades.

Perfil de los personajes principales: El formato para la creación de estos perfiles fue tomado, y levemente modificado, de un taller de guión dictado por Guillermo Arriaga en Viart 98. Los dibujos de los personajes diseñados están en el apartado de los anexos, al final del informe.

Luicho

Nombre: Luis Ignacio Pérez

Edad: 8 años 5 meses

Sexo: Masculino

Estatura: 1,20 mts.

Peso: 30 kg.

Pelo: Castaño medio

Ojos: Miel

Voz: Fuerte. Tono medio

Complexión: Media

Nacionalidad: Venezolano

Forma de Hablar: Rápido

Salud: Enfermizo

Vicios: La música (especialmente la percusión)

Discapacidades: No tiene

Forma de vestirse: Descuidado y descombinado

Posición en la familia: El segundo de tres hermanos. El menor se llama Andrés.

Condición Familiar: Clase media

Educación: Segundo Grado. Curso de congas

Intereses: Le interesa la música y los cuentos de aventura

Cómo ocupa su ocio: Juega con sus amigos, lee y toca con todo lo que tiene a la mano.

Talentos especiales: La literatura. Escribe muy bien, en comparación con los demás niños de su edad.

Origen geográfico: España

Religión: Católico

Deportes: Ninguno

Capacidades en lo intelectual: Facilidades para la lectura.

Fobias: Ninguna

Fantasías: Ser cantante famoso

Problemas que ha tenido: Se murió su abuelito, a quien él quería mucho.

Valores afectivos: Fiel y cooperativo

Carácter: Humor difícil (se altera y pierde el control). Es ocurrente, intranquilo, desordenado, disperso y travieso.

Comportamientos antisociales: Puede ser violento en ocasiones

Defectos: Flojo

Lo que no le gusta: El deporte. Arreglar su cuarto.

Alex

Nombre: Alejandro Romero Beltrán

Edad: 8 años 2 meses

Sexo: Masculino

Estatura: 1,17 mts.

Peso: 35 kg.

Pelo: Castaño oscuro

Ojos: Castaños

Voz: Fuerte. Tono grave

Complexión: Fuerte

Nacionalidad: Venezolano

Forma de Hablar: Normal, muy preciso

Salud: Bastante saludable

Vicios: Los juegos con pelotas

Discapacidades: No tiene

Forma de vestirse: Ordenado y limpio, cuando termina de vestirse, pero no dura mucho así.

Posición en la familia: Hijo único

Condición Familiar: Clase media

Educación: Segundo Grado. Curso de inglés

Intereses: Le interesa el deporte y todos los juegos

Cómo ocupa su ocio: Juega con sus amigos, estudia y practica de todo.

Talentos especiales: Los deportes y las materias en general (muy buen estudiante).

Origen geográfico: Venezolano

Religión: Católico. Su familia no suele ir a misa los domingos.

Deportes: De todo

Capacidades en lo intelectual: Muy inteligente y estudioso. Hábil con las manos.

Fobias: La oscuridad

Fantasías: Capitán de submarino

Problemas que ha tenido: El divorcio de sus padres

Carácter: Personalidad fuerte y definida. Ordenado

Defectos: Egoísta y mentiroso.

Valores afectivos: Cree en la amistad

Comportamientos antisociales: Peleón

Lo que no le gusta: La pasta. Esperar a los demás.

Lili

Nombre: Liliana Gamboa

Edad: 7 años y 10 meses

Sexo: Femenino

Estatura: 1, 14 mts.

Peso: 31 kg.

Pelo: Castaño claro

Ojos: Verdes

Voz: Aguda

Complexión: Delgada pero fuerte

Nacionalidad: Colombiana

Forma de Hablar: Segura de sí misma

Salud: Saludable

Vicios: Los refrescos

Discapacidades: No ve bien. Utiliza lentes.

Forma de vestirse: Depende de la ocasión. Ropa cómoda.

Condición Familiar: Clase media - baja

Posición familiar: Hija menor de tres hermanos. Los dos mayores son varones grandes y viven en Colombia. Vive con una prima dos años mayor que ella.

Educación: Segundo grado.

Intereses: Los deportes. Fanática.

Cómo ocupa su ocio: Practica fútbol (está inscrita en un equipo)

Talentos especiales: Es muy elástica. Canta muy bien.

Origen geográfico: El papá es de la costa colombiana. La madre es venezolana.

Religión: Católica.

Deportes: Fútbol

Capacidades en lo intelectual: Es muy inteligente. Especial facilidad para las matemáticas.

Fobias: La Oscuridad.

Fantasías: Jugar con Valderrama.

Problemas que ha tenido: Su papá se murió cuando ella tenía 5 años. Su mamá tuvo que venir a Venezuela con ella a casa de sus papás, y sus hijos tuvieron que quedarse en Colombia con una de sus cuñadas. En la casa de sus abuelos vive una hermana soltera de su mamá que tiene una hija.

Valores afectivos: Compartir, sacrificarse por los demás.

Carácter: Perspicaz, conciliadora, respetuosa con los mayores. Carácter fuerte.

Comportamientos antisociales: Es gritona

Defectos: Mandona y desesperada. Hiperactiva

Lo que no le gusta: Que se copien su tarea. Que usen sus cosas sin pedir permiso. Que se metan con ella por su nacionalidad.

Pancho

Nombre: Francisco Suárez

Edad: 33 años

Sexo: Masculino

Estatura: 1,79 mts

Peso: 80 kg.

Pelo: Negro

Ojos: Negros

Voz: Tono medio

Complexión: Gruesa

Nacionalidad: Venezolano

Forma de Hablar: Alegre

Salud: Saludable

Vicios: Los chocolates

Discapacidades: Problemas en un pie

Forma de vestirse: Siempre está en braga.

Condición Familiar: Clase baja

Posición familiar: Es el mediano de una familia de 6 hermanos

Educación: Está terminando el ciclo diversificado en una escuela nocturna.

Ocupación: Mantenimiento del plantel donde estudian los niños (Todo tipo de trabajo).

Intereses: El béisbol.

Cómo ocupa su ocio: No tiene mucho. Pero cuando tiene, juega béisbol.

Talentos especiales: Tiene muy buena voz y toca cuatro.

Origen geográfico: Venezolano. Su papá es peruano.

Religión: Evangélico.

Deportes: Béisbol.

Capacidades en lo intelectual: Es inteligente, le gusta leer.

Fobias: No tiene.

Fantasías: Tener un campamento en la Gran Sabana para turistas.

Problemas que ha tenido: Pasó mucho tiempo desempleado, su mamá está enferma.

Valores afectivos: Es cariñoso. Le gustan mucho los niños. Valora la amistad con Luicho, Lili, Alex.

Carácter: Es responsable. Es seguro de sí mismo.

Comportamientos antisociales: Ninguno

Defectos: Ninguno importante

Lo que no le gusta: Que no lo respeten los niños del colegio.

Personajes secundarios fijos

Don Nacho (Papá de Luicho)

Nombre: Luis Ignacio Pérez

Edad: 42 años

Sexo: Masculino

Estatura: 1,82 mts.

Peso: 90 kg.

Pelo: Castaño medio

Ojos: Castaño claro

Voz: Grave

Complexión: Gruesa (barrigón)

Nacionalidad: Español. Pero está en Venezuela desde los 13 años.

Forma de Hablar: Pausada.

Salud: Sufre de dolores de cabeza

Vicios: Fuma

Discapacidades: Ninguna

Forma de vestirse: Normal

Condición Familiar: Clase media

Posición familiar: Padre de tres niños. Tiene 2 hermanos y 1 hermana. 2 de ellos viven en España. Está felizmente casado. Siente especial debilidad hacia Lili, la quiere como una hija.

Educación: Universitaria.

Ocupación: Profesor de Historia a nivel escolar.

Intereses: Le gusta ir a la playa. Las películas y libros históricos.

Cómo ocupa su ocio: Lee

Talentos especiales: Toca el cuatro

Origen geográfico: Asturias

Religión: Católico

Deportes: Fútbol.

Capacidades en lo intelectual: Escribe novelas, aunque no se ha publicado ninguna.

Fobias: Gusanos.

Fantasías: Llevar a España a toda su familia para que se reúnan con sus tíos.

Problemas que ha tenido: Estuvo a punto de perder la casa, pero se está recuperando.

Valores afectivos: Cariñoso con sus hijos. Fiel a su esposa. Caritativo.

Carácter: Fuerte. Exigente, pero alcahueta. Comparte mucho con sus hijos.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: A veces se altera y deja de hablar con las personas, sin decir por qué.

Lo que no le gusta: El desorden de Luicho. Que Arturo, su hijo mayor, le diga “Mi capitán”.

Profesora Morela

Nombre: Morela Peraza

Edad: 28 años

Sexo: Femenino

Estatura: 1,75 mts.

Peso: 60 kg.

Pelo: Rubio

Ojos: Castaños

Voz: Ronca y fuerte

Complexión: Delgada

Nacionalidad: Venezolana

Forma de Hablar: Dulce

Salud: Sufre de la garganta

Vicios: Las chucherías saladas

Discapacidades: No ve bien. Utiliza lentes.

Forma de vestirse: Casual.

Condición Familiar: Clase media.

Posición familiar: Tiene una hermana gemela. El resto no es importante.

Educación: Universitaria. Educación integral. Post-grado en Psicología

Intereses: Los animales

Cómo ocupa su ocio: Saca a pasear a su perro.

Talentos especiales: Pinta.

Origen geográfico: Sus padres son chilenos.

Religión: Judía.

Deportes: Ninguno.

Capacidades en lo intelectual: Es inteligente y muy analítica.

Fobias: Al vómito.

Fantasías: Montar una escuela de pintura.

Problemas que ha tenido: Se murió su papá hace un año.

Valores afectivos: Es sincera, respetuosa, y aprecia que la gente sea así con ella.

Carácter: Firme y calmada, aunque puede perder el control.

Comportamientos antisociales: Grita como histérica.

Defectos: No se sabe controlar cuando se altera, pero reconoce sus errores.

Lo que no le gusta: Que le mientan, y que los niños le digan chismes.

Personajes secundarios ocasionales:

Alicia (mamá de Luicho)

Nombre: Alicia Fernández de Pérez.

Edad: 40 años

Sexo: Femenino

Estatura: 1, 65 mts.

Peso: 60 kg.

Pelo: Castaño claro

Ojos: Miel

Voz: Dulce

Complexión: Media

Nacionalidad: Española – Venezolana.

Forma de Hablar: Con acento español.

Salud: Saludable

Vicios: Alérgica al polvo

Discapacidades: Ninguna

Forma de vestirse: Normal.

Condición Familiar: Clase media.

Posición familiar: Madre de tres niños. Tiene 2 hermanas que están en Venezuela.

Educación: Universitaria. Bióloga.

Ocupación: Tiene un vivero.

Intereses: Las plantas

Cómo ocupa su ocio: Sembrando su jardín.

Talentos especiales: Sabe cortar el pelo.

Origen geográfico: Murcia.

Religión: Católica.

Deportes: Sube al Ávila con sus amigas.

Capacidades en lo intelectual: Es estudiosa, se mantiene al día.

Fobias: Los ratones.

Fantasías: Vivir en un parque tan grande como el Parque del Este y cultivar su gran jardín.

Problemas que ha tenido: El trabajo no la está dejando ver mucho a sus hijos.

Valores afectivos: La fidelidad, la sinceridad.

Carácter: Es muy responsable e independiente.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: Se mete mucho en su trabajo, y a veces se olvida de su familia.

Lo que no le gusta: Cocinar.

Nicolás (Abuelo de Lili)

Nombre: Nicolás Gutiérrez

Edad: 63 años

Sexo: Masculino

Estatura: 1, 70 mts

Peso: 67 kg.

Pelo: Blanco

Ojos: Claros

Voz: Grave, pero débil.

Complexión: Delgada

Nacionalidad: Venezolano.

Forma de Hablar: Lento, calmado.

Salud: Es enfermizo, está débil por la edad.

Vicios: Fuma pipa.

Discapacidades: No escucha bien.

Forma de vestirse: Desaliñado, y siempre se pone la misma ropa.

Condición Familiar: Clase media - baja.

Posición familiar: Tuvo cinco hermanos mayores que ya están muertos. Es viudo y vive con sus dos hijas y nietas.

Educación: Sexto grado.

Intereses: Los caballos, pero no gasta dinero en eso.

Cómo ocupa su ocio: Le gusta jugar dominó con sus vecinos.

Talentos especiales: Es muy creativo al momento de arreglar las cosas de la casa.

Origen geográfico: Es del llano apureño.

Religión: Católico.

Deportes: Ninguno.

Capacidades en lo intelectual: Ninguna en específico.

Fobias: Ninguna.

Fantasías: Mudarse a una casa mejor para sus dos hijas. Le hubiese gustado tener un caballo.

Problemas que ha tenido: Lo acaban de jubilar y pasó por una depresión muy grande.

Valores afectivos: Ama a sus hijas y a sus nietas. El ahorro es muy importante.

Carácter: Fuerte, con ideas muy arraigadas.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: En su afán por ahorrar puede llegar a ser pichirre. Es muy duro con sus hijas, por el cariño que les tiene, por el contrario es alcahueta con las nietas.

Lo que no le gusta: Que le peguen a sus nietas.

Mariela (Mamá de Alex)

Nombre: Mariela Beltrán

Edad: 32 años

Sexo: Femenino

Estatura: 1, 75 mts.

Peso: 65 kg.

Pelo: Castaño medio

Ojos: Castaños

Voz: Aguda

Complexión: Media

Nacionalidad: Venezolana.

Forma de Hablar: Nerviosa.

Salud: Delicada

Vicios: Hablar por teléfono.

Discapacidades: Ninguna.

Forma de vestirse: Extraña, medio fashion.

Condición Familiar: Clase media.

Posición familiar: Hija única.

Educación: TSU en Publicidad.

Ocupación: Trabaja en una agencia.

Intereses: El cine.

Cómo ocupa su ocio: Va al cine.

Talentos especiales: Es excelente fotógrafa.

Origen geográfico: Venezolana.

Religión: Católica.

Deportes: Ninguno

Capacidades en lo intelectual: Es muy creativa y muy asertiva para tomar decisiones.

Fobias: A la soledad.

Fantasías: Tener muchos nietos.

Problemas que ha tenido: Con el divorcio.

Valores afectivos: El respeto, la honestidad.

Carácter: Tiene espíritu de superación y se plantea muchas metas. Es muy exigente con Alex.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: Demasiado exigente y crítica con Alex.

Lo que no le gusta: Los bancos y el tráfico.

Arturo (Hermano mayor de Luicho)

Nombre: Arturo Alejandro Pérez

Edad: 16 años

Sexo: Masculino

Estatura: 1,70 mts.

Peso: 68 kg.

Pelo: Castaño claro

Ojos: Verdes

Voz: Cambiante

Complexión: Delgada

Nacionalidad: Venezolano

Forma de Hablar: Malandroso

Salud: Saludable

Vicios: Tomar refrescos

Discapacidades: No es muy ágil con las manos

Forma de vestirse: Malandro (rebelde).

Condición Familiar: Clase media

Posición familiar: Hermano mayor de 3.

Educación: Primer año del ciclo diversificado.

Intereses: Las fiestas y libros de ciencia ficción.

Cómo ocupa su ocio: Lee, ve televisión, habla mucho por teléfono. Depende de la semana.

Talentos especiales: Es muy imaginativo. Tiene oído musical, pero no le llama la atención hacer uso de él.

Origen geográfico: Venezolano.

Religión: Católico.

Deportes: Natación.

Capacidades en lo intelectual: Es ingenioso.

Fobias: Ninguna.

Fantasías: Ser hijo único.

Problemas que ha tenido: Los problemas típicos de un adolescente. Todo es un problema.

Valores afectivos: Es generoso, y quiere mucho a su familia, aunque a veces no lo demuestre.

Carácter: Cambiante, de agresivo a muy contento, etc.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: Le da por tratar mal a sus hermanos.

Lo que no le gusta: Ir a misa. Ir a reuniones familiares.

Andrés (Hermano menor de Luicho)

Nombre: Andrés Pérez

Edad: 5 años

Sexo: Masculino

Estatura: 1,02 mts.

Peso: 21 kg.

Pelo: Castaño oscuro

Ojos: Grises

Voz: De niño

Complexión: Delgada

Nacionalidad: Venezolano.

Forma de Hablar: Rápido y se confunde. Inventa palabras.

Salud: Saludable.

Vicios: Caminar en medias por el patio.

Discapacidades: Problemas de dicción

Forma de vestirse: Normal.

Condición Familiar: Clase media

Posición familiar: Menor de 3 hermanos.

Educación: Kinder

Intereses: Le gusta mucho la plastilina.

Cómo ocupa su ocio: Juega con la plastilina y fastidia a Luicho.

Talentos especiales: Hace buenas figuras con la plastilina.

Origen geográfico: Venezolano

Religión: Católico.

Deportes: Juega fútbol

Capacidades en lo intelectual: Buena memoria

Fobias: Ninguna

Fantasías: Ser grande

Problemas que ha tenido: Ninguno

Valores afectivos: Es cariñoso con sus hermanos, sobre todo. Los admira.

Carácter: Inquieto, pero obediente.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: Un poco malcriado, y mentiroso.

Lo que no le gusta: Los payasos, y que sus hermanos lo ignoren.

Valeria (Prima mayor de Lili)

Nombre: Valeria Márquez

Edad: 10 años recién cumplidos

Sexo: Femenino

Estatura: 1, 38 mts.

Peso: 35 kg.

Pelo: Castaño oscuro

Ojos: Castaños

Voz: Suave

Complexión: Media

Nacionalidad: Venezolana

Forma de Hablar: Lenta

Salud: Saludable

Vicios: Las muñecas

Discapacidades: Ninguna

Forma de vestirse: Arregladita

Condición Familiar: Clase media - baja

Posición familiar: Hija única. Vive en la misma casa de Lili.

Educación: Cuarto grado.

Intereses: Las muñecas, el maquillaje.

Cómo ocupa su ocio: Juega y se pinta

Talentos especiales: Es muy diestra con las manos.

Origen geográfico: Venezuela.

Religión: Católica.

Deportes: Ninguno. Odia estar sudada

Capacidades en lo intelectual: Es inteligente y buena estudiante

Fobias: A los insectos

Fantasías: Ser médico

Problemas que ha tenido: No conoce a su papá.

Valores afectivos: Es súper cariñosa con su prima, y muy respetuosa, especialmente con su abuelo.

Carácter: Calmada.

Comportamientos antisociales: Ninguno.

Defectos: Es muy respondona.

Lo que no le gusta: Estar sucia. Que a Lili no le gusta jugar con ella.

Interacción entre los personajes

La interacción que pueda existir entre los personajes que participen en una historia es fundamental para hacerla interesante. Así lo afirman autores como Kelsey

(1999) y Seger (1999) (ver marco teórico). De allí que lo que esta serie pretende es plantear relaciones interpersonales donde puedan darse conflictos y donde la complejidad interna de cada personaje choque y se interrelacione con la de los demás para lograr un entramado que se traduzca en acciones interesantes para el público. Además, esta complejidad ayudará a que la serie y las problemáticas que en ella se presenten sean lo más reales posibles y se logre la identificación del público, en este caso los niños, con ellas.

Relación entre los niños

Entre los tres hay un balance que hace que se lleven mejor los tres juntos que cuando están de dos en dos. Forman una triada y la relación entre ellos es complementaria. Por una parte Luicho es buena gente pero es tan distraído y disperso que comete muchos errores. Alex es muy crítico, por lo exigente que es su mamá con él y eso hace que tenga muchos choques con Luicho. Pero Lili, que ha tenido que vivir y que tener contacto con mucha gente es un poco más comprensiva y tiende a neutralizar la situación, ya que defiende a Luicho algunas veces y otra ayuda a Alex a hacerle entender las cosas a Luicho, pero de una mejor manera que la que él puede hacerlo. Lili viene a cumplir la figura de conciliadora en muchos casos.

En algunas situaciones se puede ver cierta rivalidad entre Alex y Lili quienes tienden a ser perfeccionistas y competitivos. Pero en este caso, quien tiende a neutralizar la relación es Luicho quien es totalmente indiferente a sus rivalidades. Sin

embargo, en momentos puede ser más bien un catalizador, puesto que en oportunidades se parcializa hacia el lado de Alex, por ser varón, por una parte, y porque a veces siente cierta envidia sana por Lili a quien su papá quiere por ser lo que él no es (deportista).

Relación de los niños con Pancho

Los niños ven a Pancho como su amigo y además como aquel elemento que los hace especiales como grupo (el hecho de tener un amigo adulto). Pancho por su parte ve a los niños de dos maneras diferentes. A veces los ve de forma casi paternal y otras veces en cambio es más bien un cómplice o hermano mayor de Alex, Luicho y Lili. No siente predilección por ninguno de los tres, sin embargo, puede llegar a inclinarse más hacia Luicho quien se parece mucho a lo que él era cuando pequeño (soñador).

La maestra Morela y Alex, Luicho y Lili

La maestra Morela, como toda maestra, siempre procura mantenerse imparcial frente a los niños. Tiende a llamarlos más bien por sus nombres, sobre todo cuando les llama la atención. Sin embargo siente algún tipo de predilección por Alex, por su perfeccionismo y por el esfuerzo que pone a todas las actividades de clase, aunque no por esto deje de quererlos a todos por igual. Lo que más valora de ellos es su amistad. Aunque a veces como grupo le den más problemas que por separado.

Luicho y su familia

Con Don Nacho la relación se debate entre la autoridad y la complicidad. Don Nacho es muy cariñoso con sus hijos y eso a veces le dificulta ejercer autoridad a través de órdenes. Sin embargo sus hijos lo respetan mucho. Él es quien los apoya en sus ideas originales, les inculca el gusto por las artes, la naturaleza, la historia, etc. En fin, se le hace difícil abandonar su vocación de maestro en la casa.

La señora Alicia es muy calmada pero cuando se pone brava hasta Don Nacho le tiene miedo. Sus hijos la quieren y la respetan mucho pero tienen una relación diferente a la que tienen con su papá.

Luicho y Arturo como todo hermano mayor y menor tienen sus acostumbradas peleas, pero por la diferencia de edad no llegan a ser muy graves. Arturo es muy cooperativo con su hermano menor, sin embargo, sus cosas son sagradas para él y para todos en la casa. Es muy ordenado y a veces le desespera el desorden de Luicho. Luicho, por su parte le tiene cierto miedo a su hermano, sobre todo cuando se trata de asuntos o problemas con su cuarto, sus cuadernos o cualquier objeto de Arturo. Más allá de eso, en el fondo sabe que puede contar con su hermano cuando lo necesite.

Andrés es el hermano pequeño de Luicho, y como tal, hace lo que todo hermano de 5 años, le fastidia la vida cada vez que puede. Pero como Luicho es tan despistado, la mayor parte de las veces ni se entera de las cosas que Andrés hace. De

vez en cuando juega con él, pero no le gusta que lo fastidie cuando está con sus amigos, actitud que no dura más de unos minutos porque Lili siente una especial debilidad por Andrés, por lo que siempre consigue incluirlo en los juegos, a lo que Luicho termina cediendo.

Lo único que a veces le molesta es que siente que su mamá consiente más a Andrés que a él, y lo que le cuesta entender es que por ser más pequeño necesita más atención. Cada vez más lo ha ido comprendiendo y hasta ha comenzado a ayudar a cuidarlo cuando la Sra. Alicia no está.

Lili y Alex con la familia de Luicho

Por el tiempo que pasan en la casa, Lili y Alex son casi como de la familia. Los papás de Luicho los quieren mucho a los dos, y cada uno de ellos ve en estos niños algo de lo que les gustaría que tuvieran sus hijos. Don Nacho siente debilidad por Lili por ser futbolista (a ninguno de sus hijos les gusta el deporte) y disfruta mucho jugar con ella de vez en cuando. A la Sra. Alicia, por su parte, le encanta la seriedad y orden de Alex. Los niños pasan mucho tiempo con esa familia por lo que los papás de Luicho muchas veces llegan a fungir casi como papás de Alex y Lili. La relación y el respeto hacia ellos es similar a la de unos sobrinos con sus tíos.

Alex y su mamá

La mamá de Alex, por ser divorciada y trabajar casi todo el día, no tiene mucho tiempo para jugar con su hijo. Sin embargo el tiempo que está con él es muy cariñosa, pero también muy exigente. Alex está acostumbrado a que lo primero que debe hacer es su tarea antes que cualquier otra cosa. También porque ese es el momento en que la mamá tiene para supervisársela. Los fines de semana son los momentos que pasan mayor tiempo juntos y ambos lo disfrutan mucho. La Sra. Mariela procura incluir a sus amigos en esos momentos de diversión. Le encanta que su hijo tenga una amiga (hembra) y que no todos sus amigos sean varones como la mayoría de los niños de esa edad.

Lili y su familia

Lili no pasa mucho tiempo en su casa porque está un poco lejos del colegio por lo que tiende a pasar muchas tardes enteras con sus amigos, Alex y/o Luicho, en sus casas. Su mamá y su tía trabajan todo el día y cuando está en su casa pasa el tiempo con su abuelo y su prima. Su abuelo es sumamente cariñoso con ella y siempre le cuenta cosas de su vida. Su relación es bastante buena con su prima, aunque prefiere estar con sus amigos que con ella, porque nunca están de acuerdo en casi nada. Sin embargo, cuando no les queda más remedio, juegan tranquilas entre

ellas. Sin embargo Valeria (la prima de Lili) siente mucha rivalidad hacia su prima y es muy acusona.

Lili y su mamá pelean mucho porque la mamá muchas veces llega cansada y la regaña por todo. Allí el abuelo ejerce cierto balance porque trata de interceder por las niñas y cuando no lo logra, al menos trata de explicarle a Lili lo cansada que está su mamá y el por qué de su comportamiento. A medida que ha ido creciendo, Lili ha aprendido a comprender a su mamá y cada vez se esfuerza más por ayudarla. Lo que sí le gustaría es que su mamá tuviera más tiempo para dedicarle. Cada vez que puede, le pide que salgan juntas los fines de semana y generalmente su mamá lo hace.

Número de ambientes fijos

Según Lic. Elena Borges, psicopedagoga, el número de ambientes no debe ser superior a 3 fijos, para evitar confusiones en los niños, y para que logren una identificación de los escenarios en donde se desarrolla gran parte de la acción del corto. Así mismo, ella recomendó que el lugar de reunión de los niños, el lugar en donde discuten y hablan de sus problemas entre ellos, fuese fijo, para delimitar bien el momento y lugar de reflexión de los elementos morales dentro de cada programa.

Los ambientes seleccionados fueron: un ambiente escolar, uno familiar, y un ambiente para los amigos (Los diseños de estos ambientes se encuentran en el apartado de los anexos). Lo que se espera con esto es contrarrestar el problema expuesto por la Lic. Christiansen, quien plantea que estos tres ámbitos en que se

desarrolla la vida de los niños, cada vez más presentan valores diferentes, que dificultan la coherencia en su formación. En este sentido, se pretende plantear valores que se mantienen en todos estos ámbitos, independientemente de las diferentes relaciones interpersonales que se dan en cada uno de ellos.

Número de valores por capítulo

La distribución de los valores se hizo tomando en cuenta la corta duración de los capítulos y los valores como tal, de manera que se cubra en la medida de lo posible, las diferentes facetas de cada valor planteado por el programa oficial de educación.

Cada valor será tratado por separado, e incluso algunos serán trabajados en dos capítulos, debido a su complejidad o diversidad de aplicación en la vida diaria. La idea es dedicar un capítulo a cada valor de tal forma que quede claramente definido, y se evite cualquier confusión del niño, de igual manera, esto puede facilitar el trabajo de reforzamiento de la profesora.

Además en este punto fue importante tomar en cuenta que los niños en el período entre los 6 y los 10 años según lo planteado por Lepiani y Pacheco (1998) en su trabajo, pasan por un período estacionario en cuanto a su capacidad de atención a la televisión por lo que no es recomendable sobrecargarlos con exceso de información. Del mismo modo, como se desarrolló anteriormente en el Marco Teórico, varios autores coinciden en que la información, y sobre todo su complejidad

debe ser adecuada a la etapa de desarrollo en que se encuentre el niño, de lo contrario, si la información es demasiado densa, ocasiona una pérdida total de la atención al no ser comprendida. De hecho, Young citado por Lepiani y Pacheco (1998), recomienda para la elaboración de material audiovisual para niños hacer una pausa entre las informaciones importantes.

Desglose de capítulos

1. Respeto por la vida (Autoestima y cuidado personal): Cuidarse de la lluvia

No andar descalzo en la
calle

Lavarse las manos antes
de comer

Cepillarse los dientes

2. Respeto por la vida (Naturaleza y social): Cuidar las plantas

Cuidar los animales

Cuidar y valorar el agua

Cuidar a sus compañeros

3. Libertad: Espiral del silencio (no dejarse llevar por la mayoría)

Pensar en las consecuencias de los actos

Ver el lado tanto positivo como negativo de las cosas y personas, así
sean héroes, ídolos, amigos, etc.)

Cuestionamiento

4. Solidaridad: Trabajo en equipo

Responsabilidad más por consideración que por obligación

Sensibilidad que motiva a la cooperación

Solidaridad con el dolor y las necesidades ajenas

5. Convivencia (Tolerancia, diálogo y respeto): Respeto por las ideas ajenas

Respeto a la diversidad

Respeto a minusválidos y mayores

6. Convivencia (Respeto a las normas, amor a los demás y cooperación): Respeto

a las normas por amor a los

demás, más que por imposición

(conscientemente)

Normas de convivencia

7. Honestidad: Coherencia entre decir y hacer

Sinceridad

Honradez

Mentiras, copiarse en los exámenes o las tareas

Reconocer las faltas

8. Responsabilidad: Cumplir con las tareas

Asumir consecuencias de los actos

Cumplir con los compromisos adquiridos con los demás

Planteamiento de consecuencias lógicas de los actos

9. Identidad nacional: Valorar tradiciones, arte e historia de la región, comunidad

y país.

Conocer los recursos de la región, comunidad o país.

Proyección exterior de Venezuela

10. Perseverancia: Constancia en la superación de dificultades

Laboriosidad

Valorar la perseverancia de los terceros

Sinopsis de los capítulos resultantes

1. Respeto por la vida (Autoestima y cuidado personal)

Luicho esta en una clase de educación para la salud en la que la maestra Morela les explica las normas de cuidado personal para cuidarse de enfermedades comunes. De camino a su casa llueve, en su casa se quita los zapatos, se le rompe un vaso, se sienta a comer con las manos sucias. Se le olvida cepillarse los dientes después de almorzar y se le olvida tomarse un medicamento. Mientras le pasan todas esas cosas y cuando se da cuenta de ellas, comienza a imaginarse una serie de cosas (en lenguaje onírico), como lo que quiere ser cuando sea grande, se imagina enfermo,

sin dientes, etc. Al final se encuentra con Pancho, quien está resfriado. Al verlo, la primera reacción de Luicho es aconsejarle que se cuide de la lluvia, que su salud es lo más importante.

2. Respeto por la vida (Naturaleza y social)

A Luicho le regalan un perro. Al principio está muy emocionado y lo atiende todos los días pero después de una semana comienza a descuidarlo. Lili, a quien le gustan mucho los animales, se encarga de darle comida, llevarlo a pasear y bañarlo. Al ver esto el señor Nacho le quita el perro a Luicho y se lo regala a Lili, por supuesto explicándole que los animales son seres vivos que requieren de cariño y cuidado. Luicho se sintió muy mal por lo ocurrido y fue llorando a hablar con Pancho, quien lo consoló, pero reforzando el hecho de que para tener un animal era necesario cuidarlo y quererlo. Al final del capítulo, la actitud de Luicho cambia, al punto de que comienza a preocuparse por cuidar las flores y plantas de su mamá.

3. Libertad

Un grupo de compañeros de clase invitan a Alex, a Luicho y a Lili a jugar un nuevo juego de guerra de equipos. Todos aceptan menos Alex, quien se niega porque ya le habían dado un golpe antes y no quería arriesgarse otra vez. Sus amigos le

insisten para que vuelva al grupo pero él no quiere. Todos se molestan con él y le empiezan a echar broma. En ese momento llega Pancho al patio donde están los niños y les dice que dejen tranquilo a Alex, que cada quien debe poder decidir si quiere o no hacer las cosas. Le pide que lo ayude con algo y Alex se va con él. Al rato, cuando vuelven al salón Alex se da cuenta de que uno de sus compañeros tiene un ojo morado. No dice nada y sigue haciendo su trabajo.

4. Solidaridad

Luicho, Alex y Lili se van de campamento con el señor Nacho. En la excursión pasan una serie de eventos que motivan a que los niños se unan para trabajar en equipo. Al principio, hay muchas diferencias entre ellos, unos son más flojos que otros, son muy críticos entre ellos, pero poco a poco van adaptándose el uno al otro y comienzan a desenvolverse bien en equipo. Al final, cuando regresan a la casa, deciden hacerle entre los tres un regalo a Don Nacho, donde cada uno de ellos haría aquella parte del trabajo para la que tiene más habilidad.

5. Convivencia (Tolerancia, diálogo y respeto)

Don Nacho invita a Luicho Alex y Lili a comer con él un domingo y les deja a los niños la decisión del lugar a donde quieren ir. Pero ninguno quiere ir al mismo lugar que el otro y comienzan a pelear por eso, ninguno oye lo que el otro dice, se gritan y finalmente Don Nacho decide cancelar la invitación hasta que se pongan de

acuerdo y dejen de pelear. Al rato, comienzan por escucharse y al final deciden entre los tres que van a hacer un sorteo para decidir a dónde ir y se comprometen a respetar lo que salga y a disfrutar del almuerzo.

6. Convivencia (Respeto a las normas, amor a los demás y cooperación)

La señora Alicia invita a Alex y a Lili a que se queden a dormir en la casa un fin de semana, pero deben lavar sus platos y recoger lo que desordenen. En la mañana, después de comer, Alex se levanta deja su plato en la mesa. Lili y Luicho, lo recogen para que la Sra. Alicia no se dé cuenta. En la noche, antes de que Alex se levante de la mesa, Lili y Luicho se paran y se van, y a Alex le da pena dejarle las cosas a la mamá de Luicho y se queda limpiando. Cuando llega Don Nacho, lo encuentra y le pregunta que en dónde están los demás. Alex les dice que jugando. A Don Nacho le extraña y le pregunta qué fue lo que pasó. Alex le dice que él no ayudó en la mañana. Después de conversar, llegan a la conclusión de que es mejor trabajar en equipo, porque es más rápido y además no se recarga a los demás con el trabajo.

7. Honestidad

La maestra Morela organiza un concurso de cuentos en el salón, y Alex, Luicho y Lili van a participar. El día antes de la entrega Luicho se acuerda del concurso, y como no le da tiempo de hacer un cuento, decide entregar uno de Arturo. El día de la premiación Luicho resulta ganador, y Lili queda de segundo lugar, y se

frustra mucho, porque le había dedicado mucho tiempo y pensaba que iba a ganar. Luicho al ver esto, siente remordimientos, se da cuenta de que no es justo con su amiga y decide decir la verdad.

8. Responsabilidad

Luicho está en una clase donde la maestra está hablando de los artistas y de los sacrificios, el trabajo y la responsabilidad que requiere esa profesión. Luicho está tan emocionado que se imagina tocando en un concierto frente a un gran público. Al llegar a su casa decide tomar prestada, y sin permiso, la guitarra de su hermano mayor (Arturo) y cuando la está tocando se rompe una de las cuerdas. Su primera reacción es dejarla así y hacerse el loco, luego decide repararla, pero no lo logra muy bien. Finalmente se imagina que le pasa lo mismo a sus maracas preferidas y decide comprarle una cuerda a su hermano y confesar su error.

9. Identidad Nacional

En la clase, la maestra Morela organiza un concurso entre los niños de cuentos. La idea era que cada uno de ellos basara su historia en su situación o personaje favorito. En medio de su labor investigativa, Luicho se encontró en su casa un libro de leyendas venezolanas. Cuando se las mostró a Alex y a Lili, se emocionaron con la historia. El señor Nacho, al ver su entusiasmo, les recomendó que fuesen a hablar con el abuelo de Lili, quien les contó muchas fábulas y leyendas

venezolanas. Los niños se emocionaron mucho con ellas e hicieron un cuento tan bueno que los tres ganaron el concurso organizado por la maestra. La maestra para premiar su esfuerzo, y en vista de la nueva predilección de los niños por las historias tradicionales, les regaló un libro de fábulas venezolanas para cada uno. A partir de ese momento, comenzaron a leerlo todas las noches y en sus juegos, esos personajes comenzaron a ser sus héroes y malvados. Se dieron cuenta de la riqueza que había en ellos, que no tenía nada que envidiarle a las historias extranjeras.

10. Perseverancia

Lili quiere jugar fútbol con un grupo de niños que viven cerca de su casa, pero no la dejan entrar en el equipo, porque le dicen que por ser niña corre muy lento. Ella decide entrenar y le pide ayuda a Luicho y a Alex. Al principio le cuesta mucho pero insiste hasta que se siente preparada. Vuelve donde el equipo de los otros niños y les propone hacer una competencia y que si gana la tienen que aceptar. Al final lo logra y entra en el equipo de los niños. Luicho y Alex, quienes la acompañan, están muy contentos por ella.

Forma Narrativa

Young citado por Lepiani y Pacheco (1998), dice que la narración debe ser lineal y cronológica. Esto se debe a que los niños de ocho años todavía no han

desarrollado la capacidad de entender los saltos temporales. Según lo expuesto en el marco teórico, los niños a los que está dirigido el programa, es decir, en esa edad, tienden a asumir un suceso ocurrido después de otro como su consecuencia.

Estructura

Los capítulos de esta serie contendrán una sola trama principal, debido sobre todo, tal y como lo señala Straczynski (1996), a su corta duración. Aún cuando los seriados para televisión abierta tradicionalmente están divididos en actos, cuyo número varía del tipo de programa, el tiempo y el número de tramas, los capítulos de este seriado, por no tener pausas publicitarias y ser de corta duración, no tendrán una división específica de la historia. Sin embargo, no debe entenderse por esto que no se respetará la estructura de introducción, desarrollo, desenlace y final. Sólo que esta estructura no será, en este caso, tan rígida como la que se sigue en las producciones para televisión abierta.

Elementos visuales

Los elementos visuales presentados a lo largo de todos los capítulos serán sencillos en su estructura, pero siempre tratando de que sean atractivos y que en su conjunto logren captar la atención de los niños. Para ello se utilizarán colores llamativos, texturas sencillas y fondos que no distraigan la atención de los objetos principales, evitando la saturación en todo momento. Este aspecto es acotado por

Good y Brophy (1983), y reforzado por las psicopedagogas entrevistadas, como esencial para asegurar la percepción correcta de los objetos hacia los que se quiera guiar la atención. Se tratará además de que todos los elementos que puedan aparecer en cada uno de los capítulos, resulten lo más familiar posible a los niños. Esto es para lograr la identificación con el ambiente que se presente, asunto que ya se desarrolló anteriormente.

En este punto, Young (citado por Lepiani y Pacheco, 1998) también propone para la elaboración de materiales educativos, la presentación de elementos visuales variados pero que sobre todo tengan una relación sinérgica con lo verbal. En este sentido, se procurará mantener una estrecha vinculación entre la acción y el discurso verbal, de manera de no crear disonancias en la percepción y comprensión de las ideas.

Tratamiento audiovisual

Debido a la ya mencionada necesidad y la pertinencia de lograr una simplicidad que sea atractiva a los niños (ver marco teórico), es conveniente trabajar con planos que tiendan a ser cerrados y con composiciones sencillas que no distraigan la atención del niño del sujeto principal de la acción. En aquellos momentos claves en cuanto a transmisión de contenido, se acentuará aún más la preferencia por los planos cerrados, haciendo énfasis en el dramatismo de los mismos. Se trata de guiar la atención del niño hacia aquellos aspectos que debe retener o comprender mejor. Sin

embargo, tomando en cuenta el dinamismo audiovisual al que los niños, desde temprana edad, están expuestos y acostumbrados, se consideró conveniente incluir algunos movimientos de cámara o elementos imaginarios un poco más complejos para procurar que el grado de complejidad sea el adecuado y el niño no se aburra y pierda el interés.

Elementos musicales

Lic. Elena Borges planteó, en cuanto a los elementos musicales, que se evitara la utilización de melodías que incluyeran letra, ya que esto puede ser un factor de distracción para los niños, y además pueden saturar el contenido del mismo. En este sentido, recomendó buscar la simplicidad para que el mensaje estuviera claro.

Igualmente recomendó que se incluyera una canción fija para la serie, que de alguna forma encierre el contenido global de la misma. Esto hace además que los niños se identifiquen y se ligen a ella, al aprenderse la canción (el tema principal de la serie está disponible en un CD en el apartado de los anexos). Esta idea fue apoyada por Lic. Fany Zambrano, quien comentó que una letra puede implicar un vínculo afectivo para los niños con la serie, ya que al aprendérsela y repetirla, interiorizaban más el mensaje. Además, como se refirió en el Marco Teórico, la repetición favorece a la memorización y al posterior aprendizaje. Esto implica que los contenidos que se encuentren en las canciones serán más fácilmente aprehendidos por los niños.

De todas formas, el corto va a tener segmentos de música instrumental para enriquecer y hacerlo más atractivo para los niños. Estos servirán también para imprimirle dramatismo a ciertas escenas o planos que sean claves para el cumplimiento de los objetivos de cada capítulo. Lic. Elena Borges en este sentido sugirió que se utilizara la música como elemento identificador de personajes principales, o momentos y lugares que merezcan especial concentración de los espectadores en un momento específico, como una manera de guiar la atención. Esto resultará, desde el punto de vista audiovisual, en una especie de “Leit Motiv” de los personajes y locaciones principales.

Manual de uso del video para maestros

La idea de elaborar este manual responde a dos objetivos o aspectos fundamentales que, según teóricos como Mayordomo (1998) y Coles (1998) deben procurarse en la enseñanza de valores morales. Uno de ellos es la necesidad de que el niño discuta las normas y reglas de manera que pase por una especie de racionalización de las mismas. Ya que, en la medida que es capaz de explicarlas porque las comprende y entiende su utilidad, en esa misma medida las internalizará. El segundo aspecto que debe resaltarse es la utilidad de la puesta en práctica de lo aprendido, como una forma de afianzar los nuevos conocimientos (Coles, 1998). En este mismo sentido, si el niño tiene la oportunidad de actuar moralmente y de recibir

una gratificación por parte de sus compañeros por sus acciones, tenderá a repetir esa conducta (Good y Brophy, 1983).

En función de todo esto, se decidió elaborar un manual de uso, de manera de prestar un apoyo al maestro, pero sobre todo para hacer explícita la importancia que estos dos puntos tienen y que se considera fundamental para garantizar la eficiencia del video como reforzador de valores.

Guión Literario del Programa Piloto

ESCENA 1

Colegio. Interior/Día.

Maestra Morela, Luicho, Alex, Lili y los demás compañeros de clases.

Luicho está en clase, en un día cualquiera, mientras la maestra está hablando de los grandes músicos de la historia.

Morela

Los artistas siempre son muy queridos e imitados por el público y esto hace que deban ser muy responsables con todo lo que hacen. Los grandes compositores de la historia de la música eran muy creativos; y no sólo eso, sino que tenían momentos de inspiración en los que componían música maravillosa que después ni ellos mismos sabían explicar.

ESCENA 2

Sueño Luicho

Mientras la maestra dice eso, Luicho se está imaginando sobre un gran escenario, vestido de gala, cantando con una guitarra frente a un gran público. En ese momento Alex interviene. Luicho sigue imaginándose y oye la voz de Alex de fondo.

Alex

Yo he oído que la gente dice que los artistas, o sea, la gente así son hombres que se visten descombinados y que están todo el tiempo soñando despiertos.

Mientras Alex dice eso, Luicho se ve cada vez más identificado en el personaje.

ESCENA 3

Colegio. Interior/Día.

Luicho sonrío

ESCENA 4

Sueño Luicho

Luicho se ve esta vez tal cual como es, vestido de manera informal, cantando sobre el escenario.

ESCENA 5

Colegio Ulises. Exterior/Día

Luicho, Alex y Lili

Luicho, Alex y Lili están hablando en la salida del Colegio

Luicho

Yo voy a componer una canción y voy a ser famoso.

Alex

(Lo ve con cara de que está loco)

Eso será cuando seas grande. Los niños no componen canciones

Luicho

Claro que sí

Lili

Claro que sí pueden, si son responsables, si pueden.

Alex

(Con tono irónico o burlón)

¡Sí, si, claro que sí!

¿Y donde vas a cantar la canción? ¡A que no te atreves a cantarla en frente de todo el salón! ¡No, ya sé, mejor frente a todo el colegio!

Luicho

¿Y por qué no?

ESCENA 6

Casa de Luicho. Int/Día
Luicho y su mamá

Luicho está en la sala medio escondido viendo siempre que su mamá, que está en la cocina, no lo vea. Va directo al cuarto de Arturo y entra con cuidado.

ESCENA 7

Cuarto de Arturo. Int/Día
Luicho

Apenas entra en el cuarto de Arturo, Luicho se para frente al closet donde su hermano guarda la guitarra. Lo abre y la contempla un momento (la guitarra está en el último tramo de arriba). Luicho la ve con los ojos más abiertos que nunca. Luego de la pausa, pone la silla del escritorio de su hermano, se monta sobre ella y la agarra con cuidado. Pone todo otra vez en su sitio y se va escondiéndose de su mamá.

ESCENA 8

Patio de la casa de Luicho. Exterior/Día
Luicho

Luicho sale al patio con la guitarra y corriendo se mete en La Guarida

ESCENA 9

La Guarida. Interior/Día
Luicho

Luicho se sienta en el piso y comienza a tocar una por una las cuerdas de la guitarra. No puede creer lo que está a punto de crear. Cada vez tiene un poco más de confianza y toca la guitarra con más fuerza.

Luicho

Ahora sólo falta que venga el momento de inspiración

Mira su reloj. Se queda pensativo un momento y comienza emocionado a tocar la guitarra con fuerza. Cada vez se emociona más. Lo único que produce son ruidos espantosos.

ESCENA 10

Sueño de Luicho

Luicho se imagina caminando por el pasillo del colegio, vestido de rockero y manos a su alrededor que tratan de agarrarlo. En ese momento un sonido agudo y diferente a todos los demás, interrumpe el concierto imaginario.

ESCENA 11

La Guarida. Int/día
Luicho

Luicho se da cuenta de que se había roto una cuerda de la guitarra de su hermano. En ese momento la mira y no sabe qué hacer. Su primera reacción es salir corriendo al cuarto de Arturo a poner la guitarra en su sitio.

ESCENA 12

Cuarto de Arturo. Interior/Día
Luicho

Luicho entra en el cuarto de Arturo, abre rápidamente el closet y algo lo detiene. Esta vez Luicho habla consigo mismo pero desde posiciones físicas encontradas. Se cambia de un lugar a otro, como si fueran dos personas diferentes hablando.

Luicho 1

(desesperado)

¡No va a funcionar! Arturo va a saber que fui yo.

Luicho se cambia de lugar y....

Luicho 2

¡Claro que no se va a dar cuenta! Si la dejo tal cual como estaba no.

Luicho 1

Es que si no fui yo quien más, si Andrés es muy chiquito y no llega, no puede agarrar la guitarra.

Luicho 2

Se pudo haber roto sola

Luicho 1

¡Eso no puede ser! ¿¡Qué voy a hacer!?

Se queda pensativo un momento, sentado sobre la cama, mira los estantes de su hermano y ubica una “teipera”. Corre a agarrarla y trata de unir los dos extremos rotos de la cuerda con teipe pero no funciona. Luego lo intenta con pega loka, y parece que funciona. Así que decide dejarlo así y va a su cuarto a hacer su tarea.

ESCENA 13

Cuarto de Luicho. Int/Día

Luicho

Apenas se sienta en su escritorio abre uno de sus gabinetes y se encuentra su conga. Es su juguete preferido.

ESCENA 14

Sueño de Luicho

En ese momento Luicho se imagina llegando un día cualquiera a su cuarto, abriendo la gaveta y encontrando su conga rota y mal remendada. En su imaginación comienza a tocar con ella y se despedaza. El momento imaginario se interrumpe.

ESCENA 15

Cuarto de Luicho. Int/Día

Luicho

Luicho se dice a sí mismo.

Luicho

¿Cuánto costará una cuerda de guitarra?

No pueden ser muy caras
No le puedo hacer eso a mi hermano
Ojalá que Arturo no quiera usar su guitarra hoy.

Luego agarra su alcancía, la abre y saca todo su dinero. Sale de nuevo al patio para ir a La Guarida.

ESCENA 16

Patio de la casa de Luicho. Ext/Día
Luicho y Pancho

Cuando Luicho sale al patio se da cuenta de que Pancho está pasando frente a su casa.

Luicho

¡Hola Panchito!

Pancho

(extrañado)

Hola Luicho. ¿Cómo estás? O mejor dicho ¿Qué te pasa ahora?, ¿que estás tramando que me llamas “Panchito”?

Luicho

¿Yo? ¡Nada! ¿Tu no te llamas Pancho? ¡Te digo Panchito por cariño!

Pancho

¡Si, claro! ¡Qué bueno que me quieras tanto! Bueno, ya me voy que voy a llegar tarde a mis clases ¡pórtate bien!...
(mientras camina)

Luicho

¡No Pancho, ya va!
¡No te vayas!

Pancho

Ah! Yo sabía. ¿Qué te pasó ahora, qué hiciste?

Luicho

Yo no hice nada, todo fue un accidente. Bueno no, si hice, fue mi culpa agarrar la guitarra pero, que se rompiera la cuerda no. Pero tú sabes dónde se compran ¿verdad?.

Pancho

¿Qué guitarra? ¿Por qué no me cuentas con calma?

Luicho

Es que yo quería componer una canción como los músicos famosos, yo debo ser bueno, soy flaco, Lili dice que no me se combinar la ropa. O sea, soy un artista. Bueno, yo quería componer la canción pero de guitarra y como no tengo, agarré la de mi hermano, pero prestada. No se la pedí porque él no estaba. Yo sé que es mi responsabilidad porque no debí agarrarla. Y entonces yo estaba tocando, bueno, componiendo mi canción y de repente, yo no sé como se rompió la cuerda, y bueno... Tú sabes dónde la venden ¿verdad?

Pancho

Bueno, si, en una tienda de instrumentos

Luicho

Y también sabes dónde hay una tienda de esas ¿verdad?

Pancho

Sí, creo que por aquí hay una, cerca de donde voy...
(Luicho lo interrumpe)

Luicho

¡Panchito, por favor!
(Se saca el dinero del bolsillo) Cómprame una de las flacas, es la más flaquita de la guitarra ¿sabes cuál es? La última de todas. Es que fue mi culpa y tengo que comprarla y no puedo ir solo.

Pancho

No es que me parezca bien lo que hiciste, pero no te preocupes que vamos a hacer algo, yo la compro ahora cuando vaya a mi clase y de regreso te la traigo ¿Ok?

Luicho

Gracias Pancho, te debo una

Pancho

Lo que tienes que hacer es no volver a agarrar las cosas de tu hermano sin su permiso. Pero bueno, ya te voy a ayudar.

ESCENA 17

Casa de Luicho. Int/Noche

Luicho, Sra Alicia, Don Nacho, Arturo, Andrés y Pancho

Toda la familia de Luicho están sentados en la mesa terminando de cenar.

Don Nacho

Arturo ¿Tu no me querías enseñar algo el otro día?
No sé, la pieza nueva que aprendiste con la guitarra, esa que me dijiste que querías que escuchara. ¿Por qué no me la enseñas ahora y la oímos todos?

Luicho se pone nervioso. Se acomoda en la silla, aprieta los dientes, las manos, los pies y todo el cuerpo. No puede creer que eso le esté pasando. Arturo está masticando todavía y por eso no contesta. Luicho ve a Arturo, y en su imaginación su hermano lo mira, sonríe y de su boca salen dos colmillos gigantes.

Luicho

Papá por qué no mejor jugamos al juego ese de las palabras.

Don Nacho

¡Qué raro! Pero si siempre te quejas de que es aburrido

Luicho

Si, pero es que tengo que practicar mi ortografía

Don Nacho

Bueno, pero primero oímos a tu hermano...

Mientras su papá dice esto, Luicho lo imagina vestido de negro, con una capucha y unos cachos, a la vez que su voz se distorsiona.

Luicho aprieta todavía más las manos y los pies. Hasta que Arturo habla...

Arturo

Me encantaría papá, lo que pasa es que tengo un trabajo que terminar. Hoy estuve toda la tarde en casa de Pepe haciéndolo pero todavía tengo que corregir algunas cositas. Pero si quieres mañana te la enseño.

Luicho respira y sonríe nervioso

En ese momento suena el timbre. La mamá de Luicho se levanta a abrir la puerta y regresa a la mesa

Sra Alicia

Luis Ignacio, te busca Pancho mi amor

Luicho

Si gracias mamá

Luicho se levanta apurado de la mesa y va a la puerta. Toma su bolsa y le hace muecas a Pancho para que no diga nada. Se despide, le da las gracias y cierra la puerta. Vuelve a sentarse en la mesa. Hace una corta pausa y antes de que nadie le pregunte nada pide permiso y se levanta

Luicho

Perdón que me vaya tan rápido pero es que me acabo de

acordar de que me faltó escribir una cosita en la tarea de hoy... (mientras corre hacia su cuarto) y si no lo hago ahora se me olvida.

Todos en la mesa se quedan sorprendidos pero no dicen nada

Arturo

Permiso, yo también voy a terminar mi trabajo

Arturo también se levanta y se va a su cuarto.

ESCENA 18

Cuarto de Arturo Int/ Noche

Luicho y Arturo

Luicho está asomado en la entrada del cuarto de su hermano

Luicho

Arturo.

Arturo

¿Qué quieres?

Luicho

Arturo

Arturo

¿Qué pasa Luicho?

Luicho

(sin que se le entienda mucho)

Arturo, ¿Me prometes que no te pones bravo conmigo? Es que no fue mi culpa, yo no quise, bueno, si quise, pero no que pasara eso. Yo te prometo que no te vuelvo a agarrar nada sin permiso, eso no está bien, yo sé. Perdón, yo solo quería componer una canción, eso fue un accidente, pero yo te....

Arturo

(con cara de ira desmedida)

¿Qué le hiciste a mi....?

Justo en ese momento Luicho saca de su bolsillo el paquetito con la cuerda nueva para la guitarra
Arturo cambia la expresión de su cara a una más tranquila

Arturo

Ah! ¿Fue sólo eso?

Luicho (todavía con miedo)
S..S....Sí!

Arturo

Bueno, no es tan grave. Yo se la cambio ahora, déjamela por ahí.

Luicho

(un poco menos temeroso)
Ok!

Luicho se va a su cuarto más tranquilo

ESCENA 19

Cuarto de Luicho. Int/Noche

Luicho y Arturo

Luicho se sienta en su cama a jugar con su conga.

Al rato entra Arturo con su guitarra ya reparada y se sienta con Luicho en la cama

Arturo

Si quieres te ayudo con la
composición de tu canción. Pero preferiría tocar yo.

Luicho no dice nada sino que mira a su hermano de arriba
abajo, hace un gesto de que está bien y...

Luicho

Bueno, ¿pero ya estás inspirado?

Guión Técnico del Programa Piloto

VIDEO

AUDIO

FADE IN

ESCENA 1

COLEGIO ULISES. INTERIOR/DÍA
MAESTRA MORELA, LUICHO,
ALEX, LILI Y LOS DEMÁS
COMPAÑEROS DE CLASES.

| | |
|--|---|
| P1 PE DE LA MAESTRA HABLÁNDOLE A LA CLASE | MORELA Los artistas siempre son muy queridos e imitados por el público y esto hace que deban ser muy responsables con todo lo que hacen. Los grandes compositores de la historia de la música eran muy creativos... |
|--|---|

CORTE A

| | |
|---|--|
| P2 PMC DE LUICHO QUE ESCUCHA EXTASIADO A LA MAESTRA | ... y no sólo eso, sino que tenían momentos de inspiración en los que componían música maravillosa ... |
|---|--|

DISOLVENCIA A

ESCENA 2

SUEÑO DE LUICHO

| | |
|--|--|
| P3 PE DE LUICHO QUE ESTÁ EN UN ESCENARIO CANTANDO CON UNA GUITARRA. UNA LUZ DE CAÑÓN LO ILUMINA DESDE | ... que después ni ellos mismos sabían explicar... ALEX: Yo he oído que la gente dice que los artistas, o sea, la gente así son |
|--|--|

| | |
|--|--|
| ARRIBA. LA CÁMARA SUBE Y HACE TILT DOWN A PICADO DE LUICHO LA IMAGEN ESTÁ ENCERRADA EN UN BORDE DIFERENTE (NUBLADO) | hombres que se visten descombinados y que están todo el tiempo soñando despiertos. EFECTO DE SONIDO |
|--|--|

CORTE A

ESCENA 3
COLEGIO ULISES. INT/DIA
LUICHO

| | |
|---|--|
| P4 PP DE LUICHO QUE HACE UNA EXPRESIÓN DE EMOCIÓN MUY CORTA | |
|---|--|

DISOLVENCIA A

ESCENA 4
SUEÑO DE LUICHO

| | |
|---|-------------------------|
| P5 PE DE LUICHO VESTIDO CON ROPA DE DIARIO. LA LUZ DE CAÑÓN ES AHORA MÁS INTENSA. LA CÁMARA ESTA EN UNA GRÚA QUE SUBE EN DIAGONAL, HACE UN TILT DOWN CON PANEAO Y LUEGO UN TRAVELING EN LA MISMA POSICIÓN POR DETRÁS DE LUICHO LA IMAGEN ESTÁ ENCERRADA EN UN BORDE DIFERENTE (NUBLADA) | MÚSICA ROCKERA DE FONDO |
|---|-------------------------|

DISOLVENCIA A

ESCENA 5
COLEGIO ULISES. EXTERIOR/DÍA
LUICHO, ALEX Y LILI

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| P6 PP DEL CARTEL DEL NOMBRE | DE FONDO HAY SONIDO DE |
|-----------------------------|------------------------|

| | |
|--|-------------------|
| DEL COLEGIO P7 PS DE LUICHO QUE ESTÁ CON ALEX Y LILI HABLANDO AL LADO DE UNA PARED A LA SALIDA DEL COLEGIO. | CARROS Y DE GENTE |
|--|-------------------|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P8 OS DE LUICHO. EL HOMBRO QUE SE VE ES EL DE LILI | LUICHO Yo voy a componer una canción y voy a ser famoso. |
|--|---|

CORTE A

| | |
|---|---|
| P9 PM DE ALEX QUE VE A LUICHO CON CARA DE QUE ESTÁ LOCO | ALEX Eso es cuando seas grande. Los niños no escriben canciones. |
|---|---|

CORTE A

| | |
|--|--|
| P10 PMC DE LUICHO PAN DER A PMC DE LILI | LUICHO Claro que sí. LILI Claro que sí pueden, si son responsables si pueden. |
|--|--|

CORTE A

| | |
|----------------|--|
| P11 PM DE ALEX | ALEX (Con tono irónico o burlón) ¡Sí, si, claro que sí! ¿Y donde vas a cantar la canción? ¡A que no te atreves a cantarla en frente de todo el salón! ¡No, ya sé, mejor frente a todo el colegio! |
|----------------|--|

CORTE A

| | |
|------------------|------------------------------|
| P12 PP DE LUICHO | LUICHO ¿Y por qué no? |
|------------------|------------------------------|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| ESCENA 6 CASA DE LUICHO. INT/DÍA LUICHO | |
| P13 PMC CORTO DE LUICHO QUE SE ASOMA POR UNA DE LAS PAREDES DE LA SALA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |

| | |
|---|---|
| | CORTE A |
| P14 PE DE LUICHO QUE CORRE DE PUNTILLAS HACIA LA PUERTA DE LA COCINA Y SE ASOMA SOLO UN POQUITO. SIGUE CORRIENDO HASTA QUE SALE DE CUADRO, MIENTRAS CAMINA HACIA LOS CUARTOS. | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |

DISOLVENCIA A

ESCENA 7

CUARTO DE ARTURO

INTERIOR/DIA

| | |
|--|--|
| P15 PMC DE LUICHO QUE ABRE LA PUERTA DEL CUARTO DE ARTURO, SE ASOMA DE FRENTE A LA CÁMARA. ENTRA Y CAMINA HACIA EL CLOSET QUE ESTÁ AL LADO DE LA PUERTA. MIENTRAS SE ABRE EL CLOSET, ZOOM IN A PP DE LA CABEZA DE LUICHO QUE MIRA HACIA ARRIBA CUANDO EL CLOSET YA ESTÁ ABIERTO. | CONTINÚA MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO SONIDO DEL CLOSET QUE SE ABRE |
|--|--|

CORTE A

| | |
|---|------------------|
| P16 P SUBJETIVO. CONTRAPICADO DE LA GUITARRA QUE ESTÁ EN LA PARTE ALTA DEL CLOSET | EFECTO DE SONIDO |
|---|------------------|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P17 PP DE LUICHO QUE SONRÍE EL PLANO SE ABRE UN POCO CUANDO LUICHO SE ALEJA PARA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

| | |
|----------------------------------|--|
| AGARRAR LA SILLA DEL ESCRITORIO. | |
|----------------------------------|--|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| P18 PP DE LAS MANOS DE LUICHO AGARRANDO LA SILLA Y APOYÁNDOLA DE NUEVO | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|---|---|
| P19 PP DE LOS PIES DE LUICHO SOBRE LA SILLA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|---|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|---|---|
| P20 PMC DEL TRONCO DE LUICHO CARGANDO LA GUITARRA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|---|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|---|---|
| P21 PMC DE LOS BRAZOS DE LUICHO PONIENDO LA SILLA DE NUEVO EN EL ESCRITORIO | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|---|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| P22 PRIMER PLANO DE LA MANILLA DE LA PUERTA DEL CUARTO DE ARTURO Y LA MANO DE LUICHO CERRÁNDOLA ZOOM OUT A PM DE LUICHO QUE TIENE LA GUITARRA CARGADA LA CÁMARA LO SIGUE (DOLLY) HASTA QUE SALE DE CUADRO. | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

ESCENA 8

PATIO DE LA CASA DE LUICHO.

EXTERIOR/DÍA

LUICHO

| | |
|------------------------------|----------------------|
| P23 PM DE LUICHO QUE SALE AL | MÚSICA ALUSIVA A LAS |
|------------------------------|----------------------|

| | |
|---|----------------------|
| JARDÍN Y SE METE EN LA GUARIDA. LA CÁMARA LO SIGUE. | TRAVESURAS DE LUICHO |
|---|----------------------|

DISOLVENCIA A

ESCENA 9

LA GUARIDA. INTERIOR/DÍA

LUICHO

| | |
|--|--|
| P24 PM DE LUICHO SENTADO EN EL PISO DE LA GUARIDA CON LA GUITARRA EN POSICIÓN DE TOCAR | |
|--|--|

CORTE A

| | |
|--|--|
| P25 PP DE LA MANO DE LUICHO QUE TOCA CADA UNA DE LAS CUERDAS | SONIDO DE CADA UNA DE LAS CUERDAS QUE SUENAN |
|--|--|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P26 TH DE LUICHO QUE SE VE EMOCIONADO TOCANDO POR UN MOMENTO CORTO Y HACE UNA PAUSA. LUEGO VE SU RELOJ Y VUELVE A HACER UNA PAUSA (UN POCO MÁS LARGA) Y COMIENZA A TOCAR | RUIDO DE GUITARRA MAL TOCADA LUICHO Ahora sólo falta que venga el momento de inspiración. RUIDO DE GUITARRA MAL TOCADA (MÁS FUERTES QUE ANTES) |
|--|---|

DISOLVENCIA A

ESCENA 10

SUEÑO DE LUICHO

| | |
|--|---|
| P27 PMC DE LUICHO CAMINANDO VESTIDO DE ROCKERO POR EL PASILLO DEL COLEGIO Y MUCHAS | EL RUIDO DE GUITARRA PASA A SEGUNDO PLANO |
|--|---|

| | |
|--|--|
| MANOS TRATAN DE AGARRARLO. DETRÁS DE ÉL HAY UN CARTEL QUE DICE: COLEGIO ULISES | |
|--|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| P28 TH DE LA MAESTRA MORELA VESTIDA DE ROCKERA QUE GRITA AL VER A LUICHO TODO ESTO CON UN BORDE NUBLADO | SONIDO DE MULTITUD GRITANDO EN PRIMER PLANO SONIDO AGUDO DE CUERDA ROMPIÉNDOSE EFECTO DE DESVANECIMIENTO |
|---|--|

CORTE A

ESCENA 11

LA GUARIDA. INT/DÍA

LUICHO

| | |
|--|----------------------------|
| P29 PS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LUICHO DE UN PP DE LA CUERDA ROTA. PANEÓ DE 180 GRADOS HASTA PP DE LOS OJOS DE LUICHO QUE EXPRESAN TERROR ZOOM OUT A PMC DE LUICHO SENTADO QUE HACE UNA PAUSA MIENTRAS SE AGARRA LA CABEZA. | EFECTO DE SONIDO DRAMÁTICO |
|--|----------------------------|

DISOLVENCIA A

ESCENA 12

CUARTO ARTURO. INTERIOR/DÍA

LUICHO

| | |
|--|---|
| P30 PM DE LUICHO DE ESPALDAS QUE ABRE LA PUERTA DEL | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO DE |
|--|---|

| | |
|--|--|
| CUARTO DE ARTURO. LA CÁMARA LO SIGUE SIEMPRE POR DETRÁS. | FONDO SONIDO DE PUERTA QUE SE ABRE |
| CORTE A | |
| P31 PMC DE LUICHO ESTA VEZ DE FRENTE, PARADO FRENTE AL CLOSET, LO ABRE Y HACE UNA PAUSA. LA CÁMARA SE MANTIENE Y LUICHO SE ALEJA UN POCO Y SE SIENTA EN LA CAMA DE ARTURO | LUICHO (desesperado) ¡No va a funcionar! Arturo va a saber que fui yo. |
| WIPE A | |
| P32 PM DE LUICHO SENTADO DEL OTRO LADO DE LA CAMA | LUICHO ¡Claro que no se va a dar cuenta! Si la dejo tal cual como estaba no. |
| WIPE A | |
| P33 PMC DE LUICHO EN EL OTRO LADO DE LA CAMA | LUICHO Es que si no fui yo quien más, si Andrés es muy chiquito y no llega, no puede agarrar la guitarra. |
| WIPE A | |
| P34 PMC DE LUICHO EN EL OTRO LADO DE LA CAMA | LUICHO Se pudo haber roto sola |
| WIPE A | |
| P35 PP DE LUICHO EN EL OTRO LADO DE LA CAMA HACE UNA PAUSA MIENTRAS COMIENZA A RECORRER CON LA VISTA EL CUARTO | LUICHO ¡Eso no puede ser! ¿¡Qué voy a hacer!? MÚSICA DRAMÁTICA |
| CORTE A | |
| P36 PS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LUICHO PMC DE LOS ESTANTES DE ARTURO, LA CÁMARA HACE UN PANEÓ DE DERECHA A | MÚSICA DRAMÁTICA EFECTO DE SONIDO CUANDO CONSIGUE LA TEIPERA |

| | |
|---|--|
| IZQUIERDA Y LUEGO DE IZQUIERDA A DERECHA. ZOOM IN HASTA PP DE LA TEIPERA. | |
|---|--|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| P37 PM DE LUICHO DE ESPALDA, LA GUITARRA ESTÁ EN LA CAMA Y NO SE VE QUÉ ESTÁ HACIENDO LUICHO | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|-------------------------------|---|
| P38 PP DE LA CUERDA REMENDADA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|-------------------------------|---|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P39 PP DE LUICHO CON CARA DE QUE NO FUNCIONA EL REMIENDO | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|---|---|
| P40 PMC DE LUICHO DE ESPALDA, LA GUITARRA ESTÁ EN LA CAMA | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|---|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| P41 PP DE LA CUERDA PEGADA Y DE LA PEGA LOKA A SU LADO | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P42 PP DE LA CARA DE LUICHO QUE SONRÍE | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

| | |
|--|---|
| P43 PMC DE LUICHO TERMINANDO DE PONER LA GUITARRA EN EL CLOSET | MÚSICA ALUSIVA A LAS TRAVESURAS DE LUICHO |
|--|---|

DISOLVENCIA A

ESCENA 13

CUARTO DE LUICHO. INT/DÍA

LUICHO

| | |
|---|-----------------------------|
| P44 PM DE LUICHO SENTADO EN SU ESCRITORIO HACIENDO SU TAREA. EN ESE MOMENTO ABRE SU GAVETA Y SACA SU CONGA. | EFECTO DE GAVETA ABRIÉNDOSE |
|---|-----------------------------|

CORTE A

| | |
|--|--|
| P45 PP DE LA CARA DE LUICHO QUE SONRÍE | |
|--|--|

CORTE A

| | |
|---|------------------|
| P46 PMC DE LUICHO TOCANDO SU CONGA, SONRIENDO. DE REPENTE HACE UNA PAUSA Y CAMBIA LA CARA | SONIDO DE CONGAS |
|---|------------------|

DISOLVENCIA A

ESCENA 14

SUEÑO DE LUICHO

| | |
|--|-------------------|
| P47 PM DE LUICHO QUE ABRE LA GAVETA, SACA LA CONGA Y COMIENZA A TOCARLA. LA CONGA SE VE REMENDADA. TODO ESTO ENMARCADO EN UN BORDE NUBLADO | MÚSICA MUY ALEGRE |
|--|-------------------|

CORTE A

| | |
|--|---------------------|
| P48 PP DE LA CONGA QUE SE PARTE EN DOS SE MANTIENE EL BORDE NUBLADO | EFECTO DE EXPLOSIÓN |
|--|---------------------|

CORTE A

| | |
|---|-----------------|
| P49 PP DE LA CARA DE LUICHO QUE GRITA CON RABIA SE MANTIENE EL BORDE NUBLADO | EFECTO DE GRITO |
|---|-----------------|

ESCENA 15

CUARTO DE LUICHO. INT/DÍA

LUICHO

| | |
|--|---|
| P50 PMC DE LUICHO ZOOM IN A PP DE LA CARA DE LUICHO | LUICHO ¿Cuánto costará una cuerda de guitarra? No pueden ser muy caras No le puedo hacer eso a mi hermano Ojalá que Arturo no quiera usar su guitarra hoy. |
|--|---|

CORTE A

| | |
|--|--|
| P51 PM DE LUICHO SACANDO DINERO DE SU CARTERA (NO SE VE EL DINERO) | |
|--|--|

DISOLVENCIA A

ESCENA 16

PATIO DE LA CASA DE LUICHO.

EXT/DÍA

LUICHO Y PANCHO

| | |
|---|--------------------|
| P52 PS DE LUICHO SALIENDO DE SU CASA A LA GUARIDA. LUICHO VOLTEA HACIA LA CALLE | SONIDO DE AMBIENTE |
|---|--------------------|

CORTE A

| | |
|--|---|
| P53 PE DE PANCHO QUE VIENE CAMINANDO. AL OIR LA VOZ DE LUICHO SE VOLTEA. ZOOM IN A PMC DE PANCHO | LUICHO ¡Hola Panchito! PANCHO (extrañado) Hola Luicho. ¿Cómo estás? O mejor dicho ¿Qué te pasa ahora?, ¿qué estás tramando que me llamas “Panchito”? |
|--|---|

CORTE A

| | |
|---|--|
| P54 PMC DE LUICHO DOLLY BACK MIENTRAS CAMINA HACIA PANCHO | LUICHO ¿Yo? ¡Nada! ¿Tu no te llamas Pancho? ¡Te digo Panchito por cariño! |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| P55 PM DE PANCHO PANEAO A LA IZQUIERDA A PMC DE LUICHO QUE SE ACERCA CORRIENDO A PANCHO | PANCHO ¡Sí, claro! ¡Qué bueno que me quieras tanto! Bueno, ya me voy que voy a llegar tarde a mis clases ¡pórtate bien!... (mientras camina) LUICHO ¡No Pancho, ya va! ¡No te vayas! |
|---|--|

CORTE A

| | |
|------------------|--|
| P56 TH DE PANCHO | PANCHO Ah! Yo sabía. ¿Qué te pasó ahora, qué hiciste? |
|------------------|--|

CORTE A

| | |
|------------------|--|
| P57 TH DE LUICHO | LUICHO Yo no hice nada, todo fue un accidente. Bueno no, si hice, fue mi culpa agarrar la guitarra pero, que se rompiera la cuerda no. Pero tú sabes dónde se compran ¿verdad?. |
|------------------|--|

CORTE A

| | |
|------------------|---|
| P58 OS DE PANCHO | PANCHO ¿Qué guitarra? ¿Por qué no me cuentas con calma? |
|------------------|---|

CORTE A

| | |
|------------------|--|
| P59 PM DE LUICHO | LUICHO Es que yo quería componer una canción como los músicos famosos, yo debo ser bueno, soy flaco, Lili dice que no me sé combinar la ropa. O sea, soy un artista. Bueno, yo quería componer la canción pero de guitarra y como no tengo, agarré |
|------------------|--|

| | |
|------------------------|---|
| ZOOM IN A TH DE LUICHO | <p>la de mi hermano, pero prestada. No se la pedí porque él no estaba.</p> <p>Yo sé que es mi responsabilidad porque no debí agarrarla. Y entonces yo estaba tocando, bueno componiendo mi canción y de repente, yo no sé como, se rompió la cuerda, y bueno... Tú sabes dónde la venden ¿verdad?</p> |
|------------------------|---|

CORTE A

| | |
|---|--|
| P60 PMC DE PANCHO ZOOM BACK A PMC DE LUICHO DE ESPALDA/PERFIL QUE LE AGARRA LA MANO A PACHO | <p>PANCHO Bueno, sí, en una tienda de instrumentos</p> <p>LUICHO Y también sabes dónde hay una tienda de esas ¿verdad?</p> <p>PANCHO Sí, creo que por aquí hay una, cerca de donde voy...</p> <p>(Luicho lo interrumpe)</p> |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| <p>P61 PM DE LUICHO CON CARA DE SUPLICA</p> <p>ZOOM IN A TH</p> | <p>LUICHO ¡Panchito, por favor!</p> <p>(Se saca el dinero del bolsillo)</p> <p>Cómprame una de las flacas, es la más flaquita de la guitarra ¿sabes cuál es? La última de todas.</p> <p>Es que fue mi culpa y tengo que comprarla y no puedo ir solo.</p> |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---------------------------|--|
| P62 PA DE PANCHO Y LUICHO | <p>PANCHO No es que me parezca bien lo que hiciste, pero no te preocupes que vamos a hacer algo, yo la compro ahora cuando vaya a mi clase y de regreso te la</p> |
|---------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| ZOOM IN A PMC DE PANCHO | <p>traigo ¿Ok?</p> <p>LUICHO Gracias Pancho, te debo una</p> <p>PANCHO Lo que tienes que hacer es no volver a agarrar las cosas de tu hermano sin su permiso. Pero bueno, ya te voy a ayudar.</p> |
|-------------------------|---|

DISOLVENCIA A

ESCENA 17

CASA DE LUICHO. INT/NOCHE

LUICHO, SRA. ALICIA, DON NACHO, ARTURO, ANDRÉS Y PANCHO

| | |
|---|--------------------------------------|
| P63 PS DE LA FAMILIA DE LUICHO SENTADOS EN LA MESA COMIENDO | SONIDO DE AMBIENTE (CUBIERTOS, ETC.) |
|---|--------------------------------------|

CORTE A

| | |
|---------------------|---|
| P64 PM DE DON NACHO | <p>DON NACHO</p> <p>Arturo ¿Tu no me querías enseñar algo el otro día?</p> <p>No sé, la pieza nueva que aprendiste con la guitarra, esa que me dijiste que querías que escuchara. ¿Por qué no me la enseñas ahora y la oímos todos?</p> <p>COMIENZA MÚSICA ALUSIVA A PROBLEMAS</p> |
|---------------------|---|

CORTE A

| | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| P65 PP DE LA CARA DE LUICHO ASUSTADO | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS |
|--------------------------------------|------------------------------|

CORTE A

| | |
|-----------------------------|--------------------|
| P66 PP DE LA MANO DE LUICHO | CONTINÚA MÚSICA DE |
|-----------------------------|--------------------|

| | |
|----------------------------------|-----------|
| QUE APRIETA EL COJÍN DE LA SILLA | PROBLEMAS |
|----------------------------------|-----------|

CORTE A

| | |
|---|------------------------------|
| P67 PP DE LOS PIES DE LUICHO QUE SE ENTRECRUZAN Y SE MUEVEN NERVIOSOS DEBAJO DE LA MESA | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS |
|---|------------------------------|

CORTE A

| | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| P68 PMC DE ARTURO QUE ESTÁ MASTICANDO | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS |
|---------------------------------------|------------------------------|

DISULEVE A

| | |
|--|---|
| P69 PMC DE ARTURO QUE ABRE LA BOCA Y TIENE UNOS COLMILLOS GIGANTES | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS EFECTO DRAMÁTICO |
|--|---|

DISUELVE A

| | |
|--|------------------------------|
| P70 PMC DE ARTURO OTRA VEZ NORMAL QUE SIGUE MASTICANDO | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS |
|--|------------------------------|

CORTE A

| | |
|-----------------------------|---|
| P71 PP DE LA CARA DE LUICHO | LUICHO Papá pero mejor jugamos al juego ese de las palabras. |
|-----------------------------|---|

CORTE A

| | |
|----------------------|--|
| P72 PMC DE DON NACHO | DON NACHO ¡Qué raro! Pero si siempre te quejas de que es aburrido |
|----------------------|--|

CORTE A

| | |
|-------------------|---|
| P73 PMC DE LUICHO | LUICHO Si, pero es que tengo que practicar mi ortografía |
|-------------------|---|

CORTE A

| | |
|---------------------|---------------------------|
| P74 PM DE DON NACHO | DON NACHO Bueno... |
|---------------------|---------------------------|

DISUELVE A

| | |
|--|---|
| P75 PM DE DON NACHO VESTIDO DE NEGRO CON CAPUCHA Y | DON NACHO (con voz distorsionada) pero primero oímos |
|--|---|

| | | |
|--|--|------------|
| | | DISUELVE A |
| P76 PM DE DON NACHO | DON NACHO a tu hermano... | CORTE A |
| P77 PP DE LA CARA DE LUICHO CADA VEZ MÁS ASUSTADO | CONTINÚA MÚSICA DE PROBLEMAS | CORTE A |
| P78 PMC DE ARTURO QUE ESTÁ TODAVÍA MASTICANDO PERO HACE GESTOS DE QUE VA A EMPEZAR A HABLAR | SUBE MÚSICA DE PROBLEMAS | CORTE A |
| P79 PPP DE LOS OJOS DE LUICHO QUE HACEN UN GESTO DE HORROR | | CORTE A |
| P80 PMC DE ARTURO | ARTURO Me encantaría papá, lo que pasa es que tengo un trabajo que terminar. | CORTE A |
| P81 PM DE LUICHO QUE SE RELAJA SOBRE LA SILLA Y SUSPIRA | ARTURO Hoy estuve toda la tarde en casa de Pepe haciéndolo pero todavía tengo que corregir algunas cositas. Pero si quieres mañana te la enseño. SUSPIRO DE LUICHO SOBRE LA VOZ DE ARTURO SUENA EL TIMBRE | CORTE A |
| P82 PE DE LA SRA. ALICIA QUE SE LEVANTA DE LA MESA A ABRIR LA PUERTA. SALE DE CUADRO Y VUELVE A ENTRAR Y VA HACIA | | CORTE A |

| | |
|--|--|
| <p>LUICHO. LA CÁMARA LA SIGUE. CUANDO PASA POR EL LADO DE LUICHO ZOOM IN A PM DE LUICHO QUE SE LEVANTA Y VA CORRIENDO HACIA LA PUERTA. LA CÁMARA LO SIGUE HASTA PM. DOLLY ALREDEDOR DE LUICHO HASTA QUE LO VE DE ESPALDAS MIENTRAS SE DESPIDE DE PANCHO Y CIERRA LA PUERTA Y LO SIGUE HASTA QUE LLEGA DE NUEVO A LA MESA Y SE SIENTA</p> | <p>SRA. ALICIA Luis Ignacio, te busca Pancho mi amor</p> <p>LUICHO Sí gracias mamá</p> <p>SONIDO DE PUERTA QUE SE CIERRA</p> |
|--|--|

CORTE A

| | |
|--|---------------------------|
| <p>P83 PMC DE LA CARA DE DON NACHO QUE VE A LUICHO EXTRAÑADO</p> | <p>SONIDO DE AMBIENTE</p> |
|--|---------------------------|

CORTE A

| | |
|---|---|
| <p>P84 PM DE LUICHO QUE SE LEVANTA DE LA MESA LUICHO SE VA ALEJANDO Y LA CÁMARA SE MANTIENE EN SU EMPLAZAMIENTO</p> | <p>LUICHO Perdón que me vaya tan rápido pero es que me acabo de acordar de que me faltó escribir una cosita en la tarea de hoy... (mientras corre hacia su cuarto) y si no lo hago ahora se me olvida.</p> |
|---|---|

CORTE A

| | |
|--|---------------------------|
| <p>P85 PE DE LOS PAPAS DE LUICHO QUE SE MIRAN EXTRAÑADOS</p> | <p>SONIDO DE AMBIENTE</p> |
|--|---------------------------|

CORTE A

| | |
|--|--|
| <p>P86 PMC DE ARTURO QUE SE LEVANTA DE LA MESA</p> | <p>ARTURO Permiso, yo también voy a terminar mi trabajo</p> |
|--|--|

DISOLVENCIA A

ESCENA 18

CUARTO DE ARTURO INT/ NOCHE

LUICHO Y ARTURO

| | |
|---|-----------------------|
| P87 PM DE LUICHO QUE SE ACERCA A LA PUERTA DE ARTURO Y SE PARA ALLÍ (LA CÁMARA LO VE DE ESPALDAS) | LUICHO Arturo. |
|---|-----------------------|

CORTE A

| | |
|---|-----------------------------|
| P88 PMC DE ARTURO EN SU ESCRITORIO QUE VOLTEA HACIA LA PUERTA | ARTURO ¿Qué quieres? |
|---|-----------------------------|

CORTE A

| | |
|-------------------|----------------------|
| P89 PMC DE LUICHO | LUICHO Arturo |
|-------------------|----------------------|

CORTE A

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| P90 TH DE ARTURO EN LA MISMA POSICIÓN | ARTURO ¿Qué pasa Luicho? |
|---------------------------------------|---------------------------------|

CORTE A

| | |
|-------------------|---|
| P91 PMC DE LUICHO | LUICHO (sin que se le entienda mucho) Arturo, ¿Me prometes que no te pones bravo conmigo? Es que no fue mi culpa, yo no quise, bueno, si quise, pero no que pasara eso. Yo te prometo que no te vuelvo a agarrar nada sin permiso, eso no está bien, yo sé. Perdón, yo solo quería componer una canción, eso fue un accidente, pero yo te.... |
|-------------------|---|

CORTE A

| | |
|-----------------------------|--|
| P92 PP DE LA CARA DE ARTURO | ARTURO (con cara de ira desmedida) ¿Qué le hiciste a mí....? |
|-----------------------------|--|

CORTE A

| | |
|-----------------------------|--|
| P93 PP DE LA MANO DE LUICHO | |
|-----------------------------|--|

| | |
|---|--|
| QUE SE EXTIENDE CON EL PAQUETICO DE LA CUERDA | |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---|----------------------------------|
| P94 TH DE ARTURO QUE CAMBIA LA EXPRESIÓN DE SU CARA | ARTURO Ah! ¿Fue sólo eso? |
|---|----------------------------------|

CORTE A

| | |
|------------------|--|
| P95 TH DE LUICHO | LUICHO (todavía con miedo) S..S....Sí! |
|------------------|--|

CORTE A

| | |
|-------------------|--|
| P96 PMC DE ARTURO | ARTURO Bueno, no es tan grave. Yo se la cambio ahora, déjamela por ahí. |
|-------------------|--|

CORTE A

| | |
|-------------------|---|
| P97 PMC DE LUICHO | LUICHO (un poco menos temeroso) Ok! |
|-------------------|---|

DISOLVENCIA A

ESCENA 19

CUARTO DE LUICHO. INT/NOCHE

LUICHO Y ARTURO

| | |
|---|-------------------------|
| P98 PE DE LUICHO QUE ESTÁ SENTADO EN SU CAMA TOCANDO SU CONGA | MÚSICA DE FONDO CALMADA |
|---|-------------------------|

CORTE A

| | |
|--|--|
| P99 PM DE ARTURO QUE ENTRA AL CUARTO DE LUICHO. PANEÓ A LA DERECHA HASTA UN PM DE ARTURO QUE SE SIENTA EN LA CAMA CON LUICHO | CONTINÚA LA MÚSICA DE FONDO ARTURO Si quieres te ayudo con la composición de tu canción. Pero preferiría tocar yo. |
|--|--|

CORTE A

| | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| P100 PMC DE LUICHO QUE SONRÍE | LUICHO Bueno, ¿pero ya estás |
|-------------------------------|-------------------------------------|

| | |
|---|------------|
| ZOOM OUT HASTA UN PE DE AMBOS TOCANDO A LA VEZ | inspirado? |
|---|------------|

FADE OUT

Manual de uso del video para los maestros

Capítulo: 8

Valor: La responsabilidad

Nombre del capítulo: Voy a ser un cantante famoso

Sinopsis: Luicho está en una clase donde la maestra está hablando de los artistas y de los sacrificios, el trabajo y la responsabilidad que requiere esa profesión. Luicho está tan emocionado que se imagina tocando en un concierto frente a un gran público. Al llegar a su casa decide tomar prestada, y sin permiso, la guitarra de su hermano mayor (Arturo) y cuando la está tocando se rompe una de las cuerdas. Su primera reacción es dejarla así y hacerse el loco, luego decide repararla, pero no lo logra muy bien. Finalmente se imagina que le pasa lo mismo a sus maracas preferidas y decide comprarle una cuerda a su hermano y confesar su error.

Consideraciones generales

Es útil y favorable, para la mejor atención de los niños al material audiovisual, que previo a su proyección haga una referencia a lo que van a ver de manera de motivarlos. En este sentido, haga referencia al carácter entretenido del video.

Recuerde la importancia de la discusión posterior y las dinámicas grupales. La discusión garantizará la comprensión y afianzamiento de los valores, ya que le permitirá al niño explicar con sus propias palabras la importancia de la norma y valor, así como el traslado de la misma a sus situaciones personales específicas. Las dinámicas grupales, por su parte, le permitirán al niño poner en práctica los valores aprendidos y experimentar a través de su interacción con los compañeros las gratificaciones propias de las conductas de convivencia deseables.

Como quiera que se hagan las actividades posteriores procure que sean lo más entretenidas posibles y en este sentido, es recomendable monitorear las reacciones de los niños a las actividades propuestas a fin de no crear indisposición hacia los futuros programas de la serie.

Sugerencias para la discusión:

- Recuerde que el valor a afianzar con este programa es la responsabilidad. Trate de llevar la discusión grupal hacia este aspecto. Si hay algún otro tópico que interese a los niños y que desvíe la discusión, procure mencionar elementos que puedan enfocar ese tópico hacia la actitud responsable. Ejemplo: Si los niños se inclinan hacia la vocación artística de Luicho, trate de enfatizar el hecho de que cualquier profesión o actividad requieren de una actitud responsable para ser exitosa.
- Promueva la participación de los niños sugiriendo que mencionen casos de su vida personal donde se aplique el valor desarrollado en el capítulo y se traslade al

mayor número de situaciones cotidianas posibles. También traiga ejemplos de situaciones cotidianas ocurridas en un día cualquiera dentro del salón de clase.

- Cuando se discutan casos cotidianos donde los niños deban ser responsables, o hayan sido irresponsables, procure que la discusión tienda a que cada uno logre ponerse en el lugar de los otros que se hayan visto afectados por su irresponsabilidad.
- Enfatice la necesidad de que no sólo se expongan situaciones indeseadas o se critique acciones irresponsables, sino que también se propongan formas adecuadas de conducta que sustituyan a las anteriores. En este sentido, procure que sean los propios niños quienes las sugieran.

Algunas ideas para las dinámicas grupales

- Trate de que en las dinámicas hechas en clase los niños trabajen en grupos o en actividades en las que su tarea o responsabilidad asignada afecte de alguna forma a los demás niños, de manera que pueda darse cuenta de la importancia del cumplimiento de su responsabilidad no solo para él sino también para el resto del grupo.
- Intente combinar actividades entretenidas con actividades que requieran una mayor atención de los niños a fin de que el niño durante el desarrollo de la actividad o tarea asignada se vea en la necesidad de abandonar una para poder cumplir con la otra. Evalúe la decisión de niño y discúptala con él o con el grupo

en función de la importancia del cumplimiento de las tareas, independientemente de su atractivo.

Valor a tratar en el capítulo 9: Identidad Nacional

(Se deja a su criterio, sin embargo se recomienda comenzar a trabajar con el valor del siguiente capítulo).

Guión Literario de la Secuencia de Créditos

Esta secuencia es una introducción o presentación de la serie y de sus personajes que tiene como fondo musical el tema principal de la misma.

Toda esta secuencia se desarrolla en un sin fin blanco donde los niños interactúan entre ellos y se desplazan sobre una carrucha mientras bailan al ritmo de la canción de la serie. Cada uno tiene su estilo particular.

Al final de la secuencia los tres se meten en La Guarida y cierran la puerta.

Guión Técnico de la Secuencia de Créditos

VIDEO

AUDIO

FADE IN

SIN FIN BLANCO

| | |
|---|---|
| PS DE UNOS ESTANTES DE MADERA. LAS PALABRAS “CLAUDIA ADREANI E ISABEL SABATÉ” ENTRAN BRINCANDO HASTA CAER DE FORMA ORDENADA SOBRE LOS ESTANTES. | Tema musical de la serie (Único audio de toda la secuencia) |
|---|---|

CORTE A

| | |
|--|--|
| PS DE UN COLUMPIO DE MADERA CON LA PALABRA “PRESENTAN” SOBRE EL, QUE SE BALANCEA HACIA LA CÁMARA. ZOOM IN A PE DE LA PALABRA MIENTRAS SE ESTABILIZA. | |
|--|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| PE DE LA LETRA “A” QUE ENTRA A CUADRO POR LA DERECHA RODANDO. | |
|---|--|

CORTE A

| | |
|--|--|
| PE DE ALEX QUE ENTRA A CUADRO POR LA IZQUIERDA MONTADO SOBRE UNA | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>CARRUCHA, BAILANDO AL RITMO DE LA MÚSICA. POR EL OTRO LADO DEL CUADRO ENTRA SU NOMBRE FLOTANDO EN LA PARTE SUPERIOR DEL CUADRO.</p> | |
|--|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| <p>PE DE LILI QUE ENTRA POR LA DERECHA DEL CUADRO MONTADA SOBRE LA MISMA CARRUCHA, BAILANDO TAMBIEN EL TEMA DE LA SERIE. SU NOMBRE ENTRA DESDE ARRIBA DEL CUADRO Y SE QUEDA FLOTANDO EN LA PARTE SUPERIOR, ROTANDO SOBRE EL EJE VERTICAL (Y) 30 GRADOS APROXIMADAMENTE, HACIA AMBOS LADOS DE FORMA INTERCALADA.</p> | |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---|--|
| <p>PE DE LUICHO QUE ENTRA A CUADRO POR LA IZQUIERDA MONTADO SOBRE LA CARRUCHA Y BAILANDO AL RITMO DE LA MÚSICA. SU NOMBRE ENTRA FLOTANDO POR LA IZQUIERDA. LA CARRUCHA SE DETIENE EN EL</p> | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| CENTRO Y LUICHO VOLTEA REPENTINAMENTE HACIA SU IZQUIERDA (DERECHA DEL CUADRO) | |
|---|--|

CORTE A

| | |
|---|---|
| PE DE LILI ASOMADA EN LA PUERTA DE LA GUARIDA, LLAMANDO A LUICHO. ALEX ESTÁ ASOMADO POR LA VENTANITA. | . |
|---|---|

CORTE A

| | |
|---|---|
| PE DE LA CARRUCHA QUE RUEDA SOLA HASTA SALIR POR LA IZQUIERDA, COMO SI LA HUBIERAN EMPUJADO AL BAJARSE DE ELLA. | . |
|---|---|

CORTE A

| | |
|---|--------------------------------------|
| PS DE LA GUARIDA. SE VEN LOS PIES DE LUICHO TERMINANDO DE ENTRAR (GATEANDO). ZOOM IN MIENTRAS LA PUERTA SE CIERRA A PP DEL CARTELITO QUE DICE "LA GUARIDA". | Termina el tema musical de la serie. |
|---|--------------------------------------|

FADE OUT

Recomendaciones

Como se ha indicado en varias oportunidades a lo largo de este informe, desde sus inicios este trabajo tuvo como finalidad la creación de una herramienta educativa que pudiera ser utilizada eficientemente en la consecución de los fines para los cuales fue creada, que es la formación en valores de los niños venezolanos de segundo grado de educación básica.

Por lo tanto, la serie que se obtuvo como resultado de la investigación realizada, no pretende quedarse como un proyecto, por el contrario, la idea es que pase del estado de preproducción al de la producción y que pueda ser distribuido en el territorio nacional. Sin embargo, para un proyecto de esta envergadura es necesario tomar en cuenta muchos factores, como por ejemplo, la factibilidad económica y temporal del proyecto, además del proceso de aprobación del mismo por parte del Ministerio de Educación, de tal forma que sea asumido por éste como parte integral del proceso educativo de los niños de segundo grado.

Por otra parte, a pesar de que la serie obtenida en este trabajo responde a las necesidades educativas y cognitivas de los niños target de la misma, se intuye necesaria la elaboración de una investigación de campo con una muestra de varios grupos de niños, de siete y ocho años, que engloben a la variedad social que existe en nuestro país, a los que se les suministraría el material del programa piloto diseñado en esta investigación. La idea de realizar este estudio es contar con una datos fácticos

reales de la efectividad que la serie diseñada tiene sobre los niños a los que está dirigida. Además, los comentarios y observaciones que se obtengan del proceso antes descrito servirían para perfeccionar el proyecto definitivo.

Para lograr la meta trazada por los realizadores de este trabajo de grado, se sugiere que el trabajo aquí realizado sirva como materia prima de posteriores investigaciones que desarrollen el proyecto y ayuden a que cumpla su cometido. Así mismo, se refuerza la idea de que el país necesita soluciones educativas en el área de valores con urgencia, y para suplir esta carencia, resulta imprescindible la elaboración de proyectos que cubran esta área de la enseñanza, tan imperiosa para que el país pueda salir adelante y para que se logre un ambiente de convivencia y respeto por nuestros semejantes.

Por último, se propone que los planes y proyectos que se diseñen, tomen en cuenta las posibilidades que los medios de comunicación social presentan en el ámbito educativo, sobre todo cuando se habla de la educación infantil.

Bibliografía

Aguirre, Jesús María. (1997) Del Aula sin muros a la cibereducación. Revista Comunicación. #99.

Barrios, Maritza (1998) Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Beard, Ruth. (1971) Psicología Evolutiva de Piaget. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Bell, Daniel y otros. (1992) Industria cultural y sociedad de masas. Caracas. MonteÁvila Latinoamericana C.A.

Bernal Guerrero, Antonio. (1993) La educación en el nivel primario. Madrid. RIALP.

Blázquez Aldana, Manuel A. (1981) Claves de la Psicología. Aula Abierta Salvat. Barcelona. Salvat Editores S.A.

Bonete Perales, Enrique, (1999) Ética de la comunicación audiovisual. Madrid. Editorial Tecnos S.A.

Burgos, Daniel (2000) 3D Studio Max 3 Práctico. Guía de Aprendizaje. Madrid. McGraw Hill..

Cabero Almenara, Julio. (1994) Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Revista Comunicar. #3.

Casanova, María Antonio. (1993) Educación infantil personalizada. Madrid. RIALP.

Centro Internacional de Formación “Arístides Calvani”, (1998) Educación para la convivencia. Caracas. IFEDEC.

Coles, Robert Ph.D. (1997) La inteligencia moral. Cómo criar niños con valores morales. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

Corominas, Fernando. (1994) Escuela de familias. Recopilación del Instituto de Planificación Familiar, IPEF.

Encarta 98 (1993-1998). Animación por computadora. Enciclopedia Multimedia. Microsoft Corporation.

García Benítez, Carlota; Escarranza Barragán, Inmaculada y Mancebo Fernández, Pilar (1994). Incorporación de los Medios de Comunicación en Educación Infantil. Revista Comunicar. #3.

García del Castillo, Julián. (1988) El Audiovisual. Caracas. Dominicos de Venezuela.

García Matilla, Agustín. Escuela, televisión y valores democráticos. Recopilación de Televisión y Educación realizada por Profesor Carlos de Armas.

Goleman, Daniel. (1996) La Inteligencia Emocional. Buenos Aires. Javier Vergara Editor S.A.

Good, T. I. y J. E. Brophy. (1983) Psicología educacional. Distrito Federal. Nueva Editorial Interamericana. Segunda edición.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (1994) Metodología de la Investigación. Colombia. Mc Graw Hill.

Hodge, Bob y Tripp, David. (1986) Children and Television. Cambridge. Polity Press.

Kelsey, Gerald. (1999) Writing for television. Londres. A&C Black. Tercera Edición.

Kerlow, Isaac Victor. (1996) The art of 3D computer animation and imaging. New York. John Wiley & Sons.

Ladaveze, Luis Núñez, (1999) Ideología y Retórica en la televisión. En Bonete Perales (Comp.) Ética de la comunicación audiovisual. Madrid. Editorial Tecnos S.A.

Lesourne, Jacques. (1993) Educación y Sociedad. Barcelona. Editorial Gedisa.

Levine, Madeline Ph.D. (1997) La Violencia en los medios de comunicación... Cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

López Escribá, Javier. (2000) Manual Avanzado de 3D Studio Max 3.1. Madrid. Ediciones Anaya Multimedia.

Marina, José Antonio. (1995) Ética para náufragos. Bracéelos. Editorial Anagrama.

Martín Barbero, Jesús. La educación en el ecosistema educativo. Recopilación Televisión y Educación realizada por Profesor Carlos de Armas.

Martínez, Francisco Andrés. Las nuevas tecnologías y la comunicación didáctica. Recopilación Televisión y Educación realizada por Profesor Carlos de Armas.

Martínez, María Carmen y Romero, Manuel Ángel. Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías. Recopilación Televisión y Educación realizada por Profesor Carlos de Armas.

Mayordomo, Alejandro. (1998). El aprendizaje cívico. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

Morris, Charles G. (1992) Psicología. Un nuevo enfoque. Naucalpan de Juárez. Prentice Hall Hispanoamérica, S.A. México, Séptima Edición.

Mussen, Paul; Jerome Kagan y John Conger. (1984) Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. Distrito Federal. Traducción José M. Salazar Palacios. Editorial Trillas.

Naval Durán, Concepción. (1993) Educación cívica de los universitarios. Madrid. RIALP.

Naval Durán, Concepción. (1995) Enseñanza y Comunicación. Pamplona. Ediciones de la Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).

Negroponte, Nicholas (1995) "Ser digital". Buenos Aires. Traducción Dorotea Blacking. Editorial Atlántida.

Pérez Calvo, José María. (1994) Imagen y prensa en la educación de actitudes y valores: propuesta práctica. Revista Comunicar. #3.

Pérez Tornero, José Manuel. (1994) El desafío educativo de la televisión, para comprender y usar el medio. Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación 6.

Petrovski, A. (1980) Psicología General. Moscú. Editorial Progreso.

Pinedo Sánchez, Carmen. Televisión y Formación. Recopilación Televisión y Educación realizada por Profesor Carlos de Armas.

Toro, José Antonio. (1995) El comportamiento humano. Bracéelos. Editorial Anagrama.

Sabino, Carlos A. (1994) Cómo hacer una Tesis y elaborar todo tipo de escritos. Caracas. Editorial Panapo, C.A.

Sangrador, José Luis. (1982) Interacción humana y conducta social. Aula Abierta Salvat. Salvat Editores S.A.

Seeger, Linda. (1999) Making a good writer great. California. Silman James Press.

Straczynski, J. Michael. (1996) The complete book of Scriptwriting. Ohio. Writers digest books.

Vincent, Rose (1976) La Psicología moderna. Conocimiento del niño. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Trabajos de Grado

Laborem, Wilfredo Eduardo. (1997) Aprender a ver TV: Propuesta de creación de una cátedra para la percepción crítica de la TV". Trabajo de Grado no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Lepiani, Patricia y Andrea Pacheco (1998) “Fundamentos para la creación y producción de un programa de televisión con fines pedagógicos y de entretenimiento,

para niños de siete a doce años". Trabajo de Grado no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Reggio, Paula. (1997) "Proyecto Tito: Adaptación del lenguaje audiovisual de las investigaciones acerca del modelo octogonal integrados del desarrollo infantil para la realización de programas educativos". Trabajo de Grado no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Reinoza, María Alejandra (1999) Historias de la tierra de Gracia. Propuesta de un guión base para la realización de una producción seriada de dibujos animados con atractivo comercial, dirigida a educar en temas de historia de Venezuela a niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Santana, Georilu y Velasco, José Ramón. (1997). "Dirección Virtual: El nuevo reto". Trabajo de Grado no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Talleres

Arriaga, Guillermo. Taller de guión cinematográfico. Viart 1998. Universidad Católica Andrés Bello.

Páginas Web

Edward, Kim. *Application of 3D graphical animation to education* (Documento WWW) URL: <http://amanda.uams.edu/persons/light.dir/anim.htm>

Academy of the Advancement of Science and Technoloy-AAST. (1995) *Computer Animation Pages en AAST* (Documento WWW). URL: http://www.bergen.org/AAST/ComputerAnimation/App_Education.html

Johnson, Susan R (1999) *Stranger in our homes: TV and Our Children's Minds*. (Documento WWW). URL: <http://sooth.com/a/johnson.html>

Mena, Marta (1996). *La Educación a Distancia en el Sector Público*. (Documento WWW). INAP. Buenos Aires URL: <http://www.educadis.com.ar/pmataud.htm>

Reyes, Daniel. (1997) *Utilización del video educativo en el aula*. (Documento WWW). URL: <http://www.contenidos.com/proyectos-educativos/video/index.html>

History of computer graphics (Documento WWW) URL: <http://disney.go.com-/DisneyVideos/ToyStory/about/history/1970s.htm>

3D computer animation: 1990-Present. (Documento WWW) URL: <http://www.viza.tamu.edu/courses/viza615/97spring/swaim/history.html>

History of computer graphics before 1983 (Documento WWW) URL: <http://www.viza.tamu.edu/courses/viza615/97spring/kristian/history/main.html>

Animation Artist Magazine <http://www.animationartist.com/>