

Multimedia

La comprensión de los dibujos animados en la Educación Primaria

Xavier Mínguez López*

Es necesario profundizar en el conocimiento del grado de comprensión de la narrativa audiovisual que muestran los estudiantes, concretamente de los dibujos animados. Precisamente este género es uno de los que reclama más atención de la crítica y de los educadores, fundamentalmente para esclarecer si su consumo contribuye a desarrollar un sentido de la narratividad.

Con este trabajo queremos, fundamentalmente, profundizar en el conocimiento del grado de comprensión de la narrativa audiovisual que muestran los niños de primaria. En nuestro caso, la narrativa audiovisual que estudiaremos será la de un género tan concreto como son los dibujos animados. Distinguimos con Wells (1999) entre animación y dibujos animados. La primera acepción haría referencia al concepto genérico que incluiría todo tipo de animación: dibujos, plastilina, animación experimental, etc. El segundo concepto se referiría estrictamente a la animación constituida por secuencias de dibujos animados artificialmente. La definición de animación tampoco es fácil. Una primera definición de trabajo podría contener los elementos más técnicos de este género. Según Wells (1999):

"Animar significa, en un significado amplio, la creación artificial de ilusión de movimiento en formas y líneas inanimadas. Una definición de trabajo, asimismo, sería que se trata de una

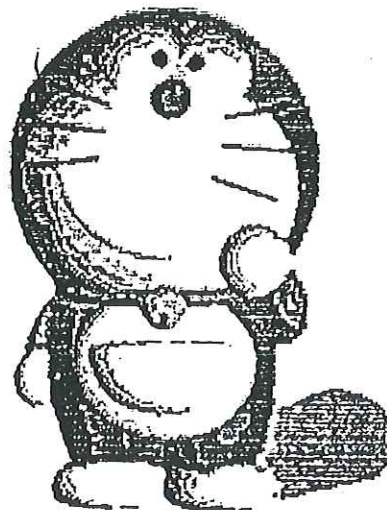
película hecha a mano, fotograma a fotograma, y que provee una ilusión de movimiento que no ha sido directamente registrada en el sentido convencional fotográfico."

Esta definición, sin embargo, no acaba de contemplar toda la complejidad que comporta el mundo de la animación. Otro crítico, McLaren (citado en Solomon, 1987) va más allá al afirmar que lo más importante en la animación es lo que sucede entre cada fotograma, y no aquello que sucede en cada fotograma. Es decir, la noción de la animación se encuentra en la creación del movimiento más que en el simple hecho de fotografiar la imagen.

Una visión muy sugerente de lo que constituye la animación para los profesionales de este arte es la de los directores de la escuela de Zagreb. Para ellos animar es dar vida y alma a un dibujo, "no a través de la copia sino a través de la transformación de la realidad [...]". Esta escuela percibe la animación como una forma no rea-

lista y potencialmente subversiva (Holloway 1972). Lo vemos claramente en estas palabras del director Jan Svankmajer:

"La animación me permite dar poderes mágicos a cosas. En mis películas, muevo muchos objetos, objetos reales. A menudo, el contacto con cosas cotidianas a las que la gente esta acostumbrada adquiere una nueva dimensión y en este sentido proyecta una duda sobre la realidad. En otras palabras, utilizo la animación como un medio de subversión (citado de The Magic Art of Jan Svankmajer, BBC broadcast, 1992)."

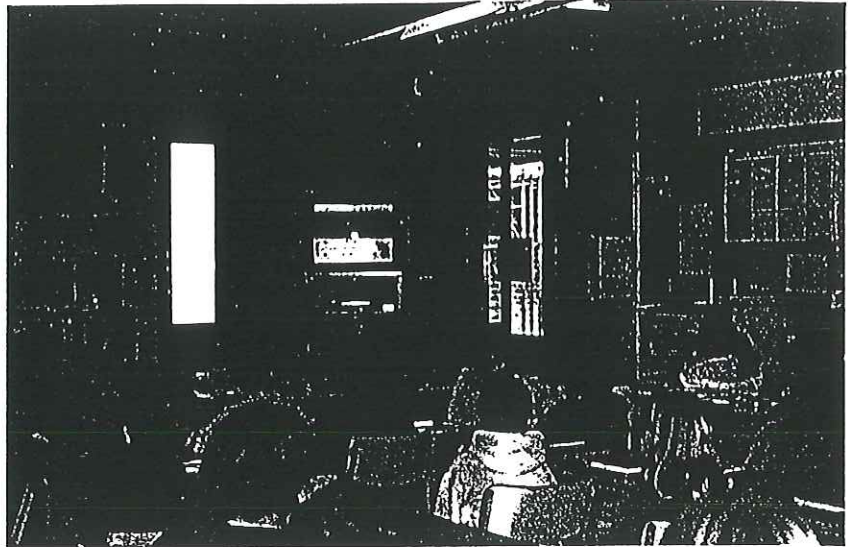


Doraemon.

Así pues, nos encontramos con un género que reclama para él un lenguaje propio y una posición entre el resto de artes surgidas a raíz de las nuevas tecnologías. El caso de los dibujos animados, sin embargo, es probablemente uno de los que más atención reclama no sólo por parte de la crítica, sino también de los educadores. Es obvio que nuestros niños están sometidos a sesiones maratónicas de televisión y que a pesar de apreciar en gran medida las sesiones compartidas con los padres (García 1999), un gran porcentaje de este consumo es de dibujos animados. Una sencilla mirada a la parrilla televisiva nos permite constatar que el 90% de la programación infantil está constituida por teleseries de dibujos. El 10% restante lo llenan los miniespacios de los presentadores (concursos breves, introducciones, números musicales protagonizados por niños y niñas), y teleseries dirigidas a un público juvenil que suelen ser visionadas también por los más pequeños.

“Una sencilla mirada a la parrilla televisiva nos permite constatar que el 90% de la programación infantil está constituida por teleseries de dibujos”

Otras razones que hacen inclinarnos por este género es su influencia en el mundo del niño. Excepto el caso de los niños aficionados a la lectura o con un ambiente lector en casa, la televisión es su fuente primera de fabulación. Es decir, el niño consume numerosas historias que en otras épocas le habrían sido narradas de forma oral o bien habría accedido a ellas de manera directa a través de la lectura. No es este momento de extraer conclusiones de esta situación, pero si bien podemos ver un aspecto positivo en la retroalimentación que esto puede suponer para aquellos individuos que tengan acceso a otras formas de consumo de narraciones, el aspecto negativo lo constituiría el de la simplificación exagerada (por el hecho de adaptarse a amplias franjas de públi-



No abundan los estudios del consumo televisivo, cuando es muy superior al literario.

co) de las historias, incluyendo las tradicionales. Así mismo, este trabajo querría contribuir a esclarecer si el consumo de teleseries de dibujos animados con sus estructuras altamente estereotipadas contribuye también a desarrollar un sentido de la narratividad en el niño, es decir, si gracias a los dibujos, fórmulas como las de introducción, nudo y desenlace, o secuencias narrativas como las descritas por Propp (1981), son asimiladas automáticamente por los telespectadores o bien son consumidas de manera completamente ajena a los productos literarios.

No hay que caer, sin embargo, en la ingenuidad. Nuestros niños dominan el lenguaje televisivo mejor que los adultos. Como comentan Aparici y García-Matilla (1989):

“El joven actual se halla familiarizado con el mundo de la imagen. El escolar lleva ventaja sobre su profesor, al menos, por tres razones: en primer lugar porque sus periodos de formación han estado repletos de estímulos visuales; en segundo lugar porque el contacto con dichos medios le ha hecho aprender a decodificar el lenguaje audiovisual con mayor rapidez que sus mayores; y finalmente, porque su facilidad para expresarse en imágenes es algo casi connatural a las actuales generaciones de jóvenes.”

En este sentido, el trabajo en la escuela ha de contemplar esta posibi-

lidad y no pararse en aspectos que, si bien pueden sorprender y atraer al educador, son bastante obvios para el joven espectador.

En todo caso, hay que pensar que su dominio del lenguaje televisivo es sólo superficial, más aún cuando más joven es el espectador/a. Su familiarización con las estructuras de los programas, la gradación de las pausas, incluso con la previsión de los finales, no los hace inmunes a la transmisión de valores que comporta este continuo bombardeo de dibujos de origen extranjero (Swan, K.: 1995/ Thompson, T.L. & Zerbino, E. 1994). La ausencia de estudios de este género en el aula hace pensar que los niños son meros *visionadores* sin capacidad de análisis, aspecto que querríamos contrastar en este estudio. En todo caso contrasta, sin duda, con la importancia que se le da a la educación literaria en las aulas a pesar de que el consumo de literatura es francamente menor.

Finalmente, este trabajo querría también contribuir a una división de los dibujos animados por edades, división amplia y genérica, obviamente de la misma forma que existe en la literatura infantil. La no-existencia de esta división y su ausencia en la sociedad provoca que la identificación animación/niño sea inmediata aunque hay numerosos productos televisivos que escapan a esta dualidad. Este es el caso del *animé* japonés o series americanas como *The Simpsons* o

South Park, claramente dirigidas a adultos pero que encuentran en los niños ciertas simpatías. Esta división, pensamos, habría de ir más lejos y contemplar también la duración de las teleseries, la complejidad de las tramas y las temáticas tratadas. Intentaríamos así que el consumo de dibujos no fuera indiscriminado tal y como sucede en muchas familias.

Abunda la literatura sobre la transmisión de valores de éste género pero mayormente dentro de lo que Borrego (2000) denomina el enfoque protectionista. La criminalización de la televisión en lo que concierne a los dibujos animados ha llegado a límites grotescos (Mínguez 2001). Las encuestas se contradicen y nadie puede afirmar con certeza, por ejemplo, cuáles son los géneros preferidos por los niños. Sin duda, es necesaria una investigación a fondo siguiendo metodologías adecuadas (probablemente grupos de discusión o etnografías) que puedan burlar la *deseabilidad* de los individuos respecto a sus propios gustos.

NUESTRO TRABAJO

Así pues, los discursos sobre la televisión se multiplican en nuestra sociedad pero todavía sabemos muy poco sobre la participación de la misma en la adquisición de algunas habilidades lingüísticas, tanto en la mejora de la competencia comunicativa (incluyendo las competencias sociolingüística, gramatical, discursiva y estratégica), como en la mejora de la competencia literaria en lo que concierne al desciframiento de las líneas argumentales de los relatos, la identificación de recursos estilísticos o la misma lectura crítica de los textos televisivos. Dentro de la tarea de completar el cuadro de lo que entienden y aprenden los niños de la televisión se enmarcaba esta investigación.

Respecto a los encuestados, resultó impagable la colaboración de alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio Edetania que realizaban sus prácticas en diversos centros, además de algunos maestros ya titulados que cursaban asignaturas dentro de un plan de reciclaje y que se ofrecieron a pasar encuestas en las

escuelas donde impartían sus clases. La investigación se llevó a cabo en un total de ocho escuelas, en algunas de ellas en diferentes niveles, de manera que hemos contado más de trescientas encuestas. Desgraciadamente, hemos tenido que invalidar por cuestiones metodológicas, aproximadamente la mitad de estas encuestas. A pesar de facilitar un dossier informativo con instrucciones precisas para realizar las pruebas, el hecho de no poder asistir a estas sesiones en persona provocó algunos equívocos de orden práctico que, no obstante, restan fiabilidad y credibilidad. Por otro lado, las pruebas resultaron excesivamente pesadas, con lo cual muchos de los ítems que se habían de evaluar aparecían en blanco o con respuestas imprecisas.

“Los discursos sobre la televisión se multiplican en nuestra sociedad pero todavía sabemos muy poco sobre la participación de la misma en la adquisición de algunas habilidades lingüísticas”

De esta manera, hemos preferido hacer una valoración global de los resultados, ya que nos considerábamos incapaces de cuantificar las respuestas sin caer en una subjetividad muy patente. Aún así, consideramos que esta investigación abre unas líneas de trabajo muy interesantes y aporta conclusiones de gran relevancia de cara a la investigación sobre animación.

Nuestras hipótesis de partida eran:

- Los niños son capaces de comprender las historias televisivas con una habilidad mayor que la propia de su edad para otros soportes físicos;
- Los niños castellanohablantes encuentran en el soporte audiovisual un apoyo en su falta de competencia lingüística en catalán;
- Los niños tienen mayores problemas para contextualizar los textos de acuerdo con la procedencia;

- Es necesario establecer una división por niveles de comprensión de los dibujos animados de la misma forma que existe para el caso de la literatura infantil.

Existía asimismo la intención de comprobar cual era el grado general de comprensión de los dibujos dependiendo de algunos factores como: el tipo de serie, la lengua o el género.

La encuesta estaba dividida en cinco partes. Una parte genérica con datos sobre el género, la lengua, el grado de comprensión/expresión del catalán, los conocimientos previos de los dibujos animados y del capítulo en cuestión, una puntuación para calibrar el grado de empatía y una pequeña lista de adjetivos para calificar la serie. Una segunda parte, común a los tres vídeos, en la que se trataba de clarificar el tema, quiénes eran los personajes principales, por qué razón lo eran y la calificación subjetiva de algunos de ellos. En esta parte también se pedía si se añadiría o quitaría algo del capítulo en cuestión. La tercera parte era específica de cada capítulo y contenía preguntas sobre la trama, sobre el objetivo y sobre algún episodio secundario. También se pedía opinión sobre actitudes que aparecían en las series y cual sería la actuación del niño en el lugar del protagonista. Finalmente había cinco secuencias desordenadas para numerar y una lista de palabras de entre las cuales había que identificar las que hubieran aparecido en el capítulo. La cuarta parte consistía en dibujar un cómic, y la quinta componer una carta en la que se debía explicar a un amigo enfermo el contenido del capítulo.

Respecto a la primera parte, queríamos comprobar la relación empatía-comprensión que avanzan numerosos autores respecto a la comprensión de textos (Genover, Pozo y Vilar: 1998; VV.AA.: 1996; Martínez 1998; Garate 1994, etc.). También la relación entre género y percepción de los dibujos que aparece en algunas investigaciones previas como las de Thompson y Zerbino (1994). Incluimos asimismo algunas cuestiones sobre el dominio del catalán con el fin de comprobar de qué forma afectaba a la comprensión.

En la segunda parte seguimos en parte las guías de evaluación de la

comprensión lectora (VV.AA 1996) según las cuales hay que evaluar la comprensión literal, hecho que incluía:

- Reconocimiento de detalles.
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de una secuencia.
- Reconocimiento comparativo (se pide al estudiante que sitúe o identifique parecidos y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente manifiestos en el texto).
- Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones.
- Reconocimiento de los rasgos de carácter.

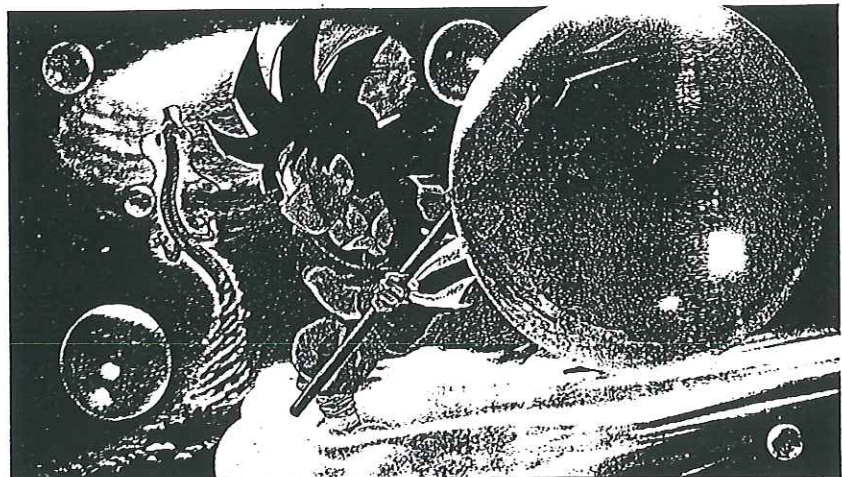
*“Se pretendía evaluar
la comprensión
de la narrativa audiovisual
y no su expresión escrita.
Esta fue la razón
por la que se incluyó
el cómic en las encuestas”*

Igualmente, en lo que respecta a si se añadiría o quitaría alguna cosa del capítulo, tratábamos de constatar lo que estas autoras denominan *la comprensión crítica o de juicio*, es decir, que el alumnado diera respuestas que indicaran la realización de un juicio evaluativo por comparación. Esta cuestión de la comprensión la retomamos después en algunas preguntas de la tercera parte. De la misma forma, en esta parte se trabaja lo que denominamos *comprensión inferencial o interpretativa*, es decir, cuando el alumnado “utiliza [...] las ideas y la información explícita del texto y [...] cuando pone en funcionamiento su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis”.

Finalmente, con las pruebas del cómic y de la carta se pretendía evaluar la capacidad de reorganización. Hemos de añadir que existían algunas pruebas en las que no había que escribir directamente, ya que se pretendía evaluar la comprensión de la narrativa audiovisual y no su expresión escrita. Esta fue la razón por la que se incluyó el cómic en las encuestas. Aun así, y a pesar de la intervención de los maestros y las maestras, en muchos casos intervino más la capacidad de comprensión escrita de los encuestados y encuestadas que su habilidad para entender los textos audiovisuales.

Para llevar a cabo las pruebas escogimos tres series de dibujos animados bastante diferentes entre ellas. La primera, *Doraemon, el gat cósmico* es una teleserie compuesta de capítulos breves (apenas diez minutos cada uno) con los mismos personajes principales, una trama sencilla y un esquema repetitivo. La estructura es siempre la misma: se plantea un problema, Doraemon hace aparecer un aparato que puede solucionarlo, este aparato crea otro problema, finalmente se trata de resolver el problema por medios sencillos. En cuanto a los rasgos estéticos, predominan las formas geométricas simples (círculos, cuadrados y rectángulos) y los colores primarios. Las escenas son cortas y el lenguaje narrativo es sobre todo de carácter verbal, es decir, los dibujos ilustran más que no explican los contenidos en general. A nuestro parecer, esta serie tiene un espectador ideal entre 5 y 10 años.

La segunda serie, también muy popular es *Bola de drac (Dragonball)*. En este caso hablaremos de telenovela, ya que los episodios son semiindependientes y hacen avanzar una trama. En cada capítulo puede aparecer más de una trama simultánea, como es el caso del capítulo que escogimos, *La destrucción de l'exèrcit de la cinta roja*. Aunque con diversas variaciones, la estructura de los capítulos también suele ser bastante parecida: el héroe combate un nuevo enemigo, se le presentan serios problemas para derrotarlo, finalmente encuentra la manera de superar la prueba y de esta manera se acerca más y más a su fin primigenio. En este capítulo, además, sus amigos emprenden camino para ayudarlo en la empresa. Cada episodio, que dura una media de 20 minutos, con múltiples repeticiones y escasez de elementos narrativos orales, es introducido por un resumen de aquello que ha pasado en capítulos anteriores y acaba con la voz del narrador que anticipa lo que pasará más adelante. Formalmente, se mantiene la serialidad del rostro típica de la animación japonesa (Mínguez 1999). El dibujo es mucho más elaborado que en *Doraemon* y muestra un gusto por los detalles en los paisajes; un colorido con variedad de matices, formas angulosas que se mezclan con otras muy geométricas, lo cual crea contraste, sobre todo en las escenas de lucha. El lenguaje narrativo es fundamentalmente visual y las intervenciones orales son sobre todo onomatopéyicas. En todo caso, la mayor carga de información la muestra la imagen. Pensamos que el/la espectador/a ideal de esta serie es el o la adolescente.



Bola de dragón.

La tercera serie es *Widget*, bastante menos conocida que las anteriores y de nacionalidad norteamericana. *Widget* es una teleserie de episodios largos (una treintena de minutos, aproximadamente) con una macrotrama que expone las características principales de la serie. Cada capítulo está al mismo tiempo dividido en diversas escenas diferenciadas por un intermedio marcado por la aparición del logotipo del protagonista. Así pues, además de la trama principal del episodio, aparecen cuatro o cinco más secundarias que buscan más la complicidad del espectador que hacer avanzar la historia. En esta parte de la serie el protagonista recibe la visita de un sobrino que le provoca un problema diferente en cada episodio. La trama consiste en la solución de este problema. Formalmente, los dibujos siguen la línea realista e imitan la realidad, aunque con el componente fantástico de los personajes alienígenas. Las formas son muy suaves, con una tendencia hacia los tonos oscuros, como los propios de los protagonistas: morado, gris y azul oscuro. La narratividad es mucho más verbal que visual. Son los personajes con sus largos diálogos los que hacen avanzar la historia. En nuestra opinión, el espectador ideal de esta serie es el niño y niña de 10 a 12 años.

RESULTADOS

Primer ciclo

De este ciclo tenemos realmente pocas muestras. Por una parte la complicación que suponía para los maestros y las maestras la correcta realización de las encuestas (era necesaria una explicación detallada e, incluso, una entrevista personal) supuso la única colaboración de una profesional. Por otra parte, el hecho de que las encuestas fueran siempre las mismas, para permitir la comparación entre ellas, ocasionó el rechazo final de la tercera ya que el alumnado consideraba repetitiva y aburrida la actividad, tendencia que veremos repetida en otros ciclos. A pesar de este factor, y si intentamos hacer una extrapolación de los datos aportados por las encuestas y los comentarios de las maestras que las llevaron a cabo, podemos adelan-

tar, por lo menos, posibles líneas de investigaciones futuras.

En primer lugar asegurar la relación directa empatía-comprensión que ya adelantaban muchos autores respecto de la comprensión de textos. También la relación directa entre empatía y responsabilidad en la tarea encomendada. En segundo lugar también podemos adelantar un par de conclusiones, a falta de una investigación más profunda, por supuesto, respecto a los rasgos generales de comprensión de las diferentes series. En las encuestas que podemos dar como válidas comprobamos que en las tres series el alumnado es capaz de identificar los protagonistas y hacer una gradación casi siempre acertada de más a menos importante. También su razonamiento es adecuado, ya que la frase más repetida es "son los protagonistas porque salen más" (también hay quien aduce la belleza física de los personajes para justificar el protagonismo). En cuanto a los rasgos generales de coherencia, tanto de la coherencia interna del capítulo como de las inferencias que hacen respecto a su continuación, podemos afirmar que el alumnado es capaz de detectar las líneas argumentales básicas, de identificar el tema y expresar deseos o juicios de valor tomando como punto de partida los dibujos. Creemos que este primer rasgo es realmente importante ya que muestra una capacidad de macrocomprensión muy primeriza y, creemos, elevada.

"El alumnado es capaz de detectar las líneas argumentales básicas, de identificar el tema y expresar deseos o juicios de valor tomando como punto de partida los dibujos"

En cambio, no podemos decir lo mismo cuando bajamos al nivel de la trama, la anécdota y las inferencias lingüísticas. En este aspecto, los niños y niñas tienen serias dificultades para recordar elementos centrales de los capítulos como nombres de protagonistas o personajes secundarios,

nombres de aparatos mágicos o vocabulario que, presumiblemente, tenía que resultarles nuevo. Tal y como esperábamos, según aumentaba la complejidad de la trama, el interés era menor y la capacidad de recuerdo de estos elementos anecdóticos también. No varía, en cambio, la identificación de las líneas argumentales básicas.

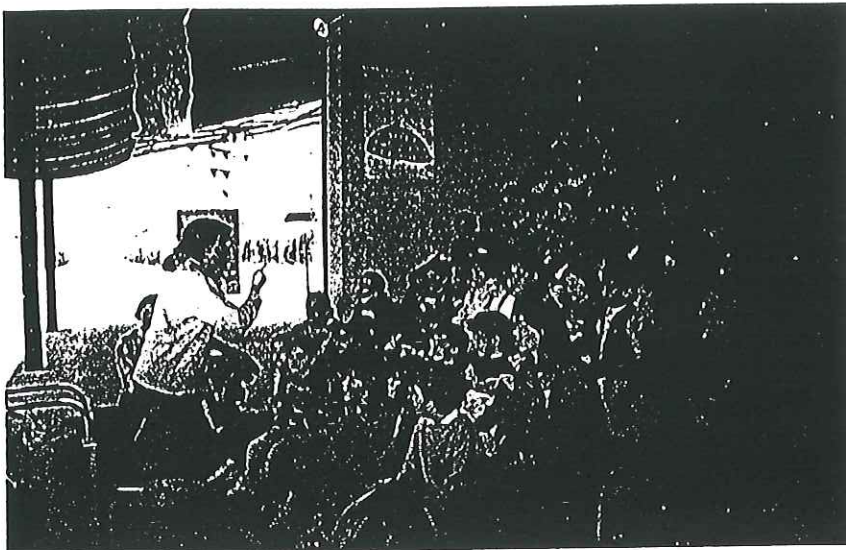
En el caso de *Bola de drac*, la serie está muy condicionada por el rechazo sistemático de las chicas y también de algunos chicos que, incluso, según nos informaron las maestras, se negaban a ver la serie ya que la tenían prohibida en casa. Aun así, el conocimiento de la serie a título personal posibilitaba el reconocimiento de los rasgos principales: misión, batalla y victoria futura del héroe. No es así en cuanto a la identificación del objetivo del propio capítulo. El alumnado mezcla en muchas ocasiones el contenido de unos y otros capítulos.

Respecto a *Widget*, es la serie de la cual tenemos menos datos, pero podemos afirmar que es el formato que mayores problemas de comprensión, y de empatía, supone para esta edad. Si bien identifican, como comentábamos anteriormente, los personajes principales, el objetivo y la trama, el resto de elementos de comprensión/recuerdo se pierden.

Así pues, destacamos la capacidad de reconocer la estructura de las series y la dificultad para recordar elementos singulares que aparecen,

Segundo ciclo

Este ciclo demuestra en general una mayor madurez en la relación con las series de dibujos animados. Como era de esperar, también identifican sin problemas los protagonistas de la historia, el tema, el orden de la historia en términos generales, aunque en las series más largas, y si la empatía no es alta, se llega a perder el hilo del argumento. La retención de detalles es también mayor que en el primer ciclo y sorprende el recuerdo de detalles sin importancia para el conjunto de la historia pero con contenido cómico. La mayor parte del alumnado trata de recordar algunas palabras que han aparecido en el capítulo pero, a pesar de acertar estas palabras, parece más fruto de la casualidad que



El estudio divide los resultados en tres ciclos.

circunstancia, sin duda, no ayuda la abundancia de diálogos.

Tercer ciclo

En este ciclo, lo que más llama la atención es la escasa diferencia con el anterior en cuanto a la retención de detalles importantes para el curso de la historia y la falta de recursos para relacionar algunas escenas siguiendo la causa-efecto. Así pues, como en los casos anteriores, el alumnado identifica fácilmente a los protagonistas, la trama principal y el orden de las historias. La comprensión depende también en buena medida del grado de empatía. Respecto al vocabulario, la capacidad metalingüística de este alumnado es sensiblemente mayor y son más conscientes de la presencia de las palabras por las que se les pregunta. También hacen juicios morales sobre los protagonistas y relacionan de una manera más sentida los acontecimientos de la pantalla con la vida propia. De hecho, a diferencia de otros niveles anteriores, aproximadamente la mitad de los encuestados y las encuestadas se identifican con un personaje diferente del protagonista y buscan los rasgos de personalidad que más les atraen.

La voz de las chicas se hace oír con fuerza en esta franja de edad, tanto en la recriminación moral al protagonista de *Doraemon*, como en la reclamación de más personajes femeninos en las series de dibujos animados. Su rechazo visceral a *Bola de drac* disminuye un poco y se convierte en una crítica más razonada.

La diferencia entre unas y otras series sigue en paralelo lo ocurrido con el segundo ciclo. En *Doraemon, el gat còsmic* el nivel de comprensión es prácticamente total. Aunque la empatía se reduce ligeramente, el alumnado consigue recordar diversos detalles secundarios. Curiosamente, tampoco en este nivel la aceptación de *Bola de drac* es muy grande. A parte de algunos incondicionales, la serie se considera en algunos casos incluso aburrida. La multiplicación de tramas les hace perder el hilo argumental y consiguen retener sobretudo la principal. Infieren con facilidad lo que ha sucedido en capítulos anteriores (se hacen ayudar de la introducción del narrador) y también de lo que sucederá, gracias

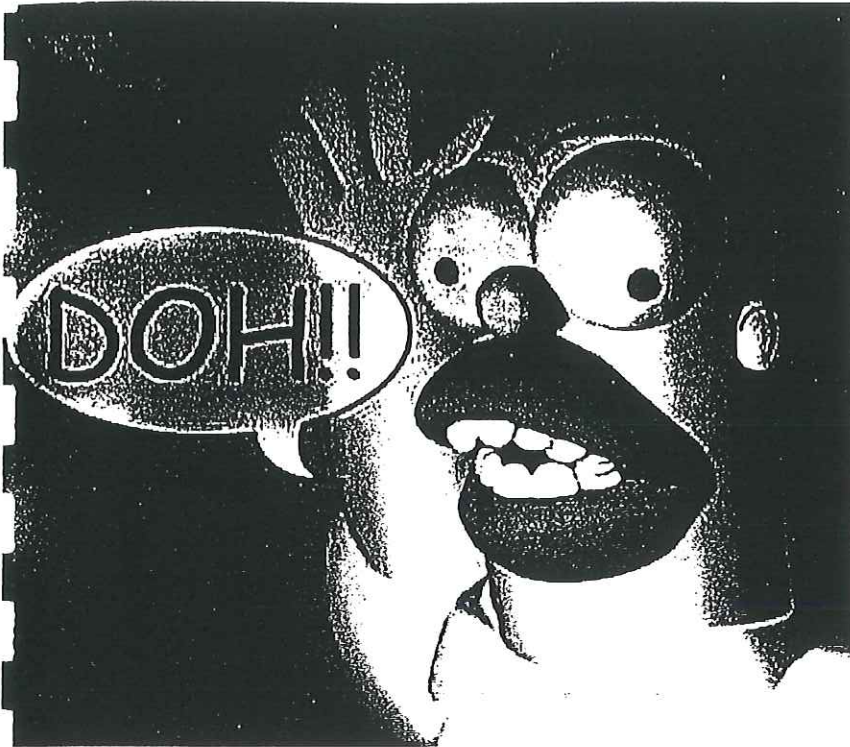
de la conciencia de haberlas retenido. En todos los casos son capaces de hacer juicios morales sobre las actuaciones de los personajes y tienen una gran facilidad para extrapolar a sus propias vidas los hechos que contemplan en la pantalla.

La primera gran diferencia que encontramos entre unas encuestas y otras es la de género. Las chicas tienen una actuación diferenciada en diversos aspectos. Por una parte recriminan en gran medida la actitud de uno de los protagonistas de *Doraemon, el gat còsmic* por razones morales. Esta actitud no aparece apenas en las encuestas de los chicos. Por otra parte, no se identifican tanto con los protagonistas como los chicos. Muchas se identifican con la única protagonista femenina y también muchas piden una mayor presencia de personajes femeninos, tanto de manera implícita como explícita. Finalmente, mantienen una actitud de rechazo muy generalizada, incluso agresiva, contra *Bola de drac*. Desgraciadamente, no se puede dar una razón fiable del rechazo de esta serie, al margen de su contenido marcadamente violento.

La otra diferencia notable vuelve a hacerse evidente entre los tres tipos de series. La preferida vuelve a ser *Doraemon, el gat còsmic* que provoca una gran empatía a todos los niveles, también es la que permite más implicación en la trama ya que aparece un conflicto entre compañeros y el alumnado da su opinión razonada. La com-

prensión en este caso es muy alta. Tal vez encontramos una escasa diferencia de matiz por parte de los encuestados castellanohablantes y catalanohablantes. Pero esta diferencia no creemos que sea especialmente notable. Como comentábamos anteriormente, *Bola de drac* provoca un rechazo generalizado entre las alumnas. Todo el alumnado es consciente de que la serie es violenta y en muchos casos también aparece un rechazo de esta violencia, al menos de manera aparente ya que en otros ítems de la encuesta, comprobamos que se justifica por la búsqueda del bien, es decir, la noción de justicia va muy asociada a los protagonistas. Se confunde el episodio con la serie entera. En las encuestas se ve de manera bastante clara que les cuesta centrarse en el propio capítulo.

Como ocurría en el caso del primer ciclo, buena parte de las encuestas sobre *Widget* tuvieron que ser invalidadas a causa de la escasa colaboración del alumnado que, curiosamente, demuestra un mayor interés en la serie que sus predecesores. Este interés no va ligado con una mayor comprensión. En esta serie, bastante más larga que el resto y con una trama más compleja, algunos detalles importantes como el arranque de la trama o el orden exacto de los episodios se pierden. Creemos interpretar que los espectadores se centran en los microepisodios que se suceden durante los veinticinco minutos de la serie pero que tienen dificultad para ligarlos entre sí. A esta



Los Simpson.

a las leyes narrativas habituales de los dibujos animados.

Finalmente *Widget*, que por la complejidad de la trama debería ser la adecuada para esta franja de edad, no despierta grandes pasiones. Hay numerosos encuestados que la califican "para niños". El alumnado encuentra también (y así lo declaran en muchas encuestas) que la serie es muy liosa. De hecho, a pesar de retener las diferentes anécdotas que se suceden en el capítulo, no encuentran, como decíamos antes, la relación causa-efecto que une unas secuencias con otras. Por ejemplo, nadie recuerda el personaje que ayuda al protagonista a conseguir lo que busca aunque da nombre al capítulo.

CONCLUSIONES

La comprensión de la narrativa audiovisual aun se encuentra en sus inicios y prueba de ello es la ausencia de una metodología claramente fijada para evaluar esta nueva necesidad. A pesar de esto, consideramos fundamental clarificar cuál es el grado de comprensión de las producciones diri-

gidas a la infancia, sobretodo la comprensión de los dibujos animados a los cuales están especialmente expuestos. De esta primera aproximación podemos destacar algunas cuestiones que encontramos interesantes.

En primer lugar creemos que la metodología apropiada ha de ser fiable, y en especial, ha de ser motivadora. Nosotros, tras esta experiencia, proponemos la entrevista, bien personalizada, bien a través de las discusiones en grupo. En todo caso, se debería incluir otras pruebas evaluadoras complementarias que trataran de evitar el aburrimiento. Hablamos de alternar pruebas escritas, orales, plásticas, etc. Además, consideramos imprescindible la estrecha colaboración del enseñante que ha de guiar al investigador o investigadora a través de las características y peculiaridades de los miembros de la clase.

En segundo lugar constataríamos la relación directa e implacable entre empatía y comprensión. En todos los niveles y en todas las series se comprueba sobradamente que aquellos niños y niñas que aprecian el producto televisivo, son capaces de seguirlo mejor que sus coetáneos y mejor que otros productos que no provocan su

simpatía. Ante dibujos sin interés para el alumnado, este se inhibe y pierde el hilo conductor, se fija en algunas anécdotas sin importancia para la trama y tan solo *coge* algunos rasgos importantes en el aire.

En tercer lugar destacar la facilidad de todo el alumnado, independientemente de los niveles, para captar con rapidez quiénes son los protagonistas de los dibujos, cuál es el tema principal y cómo acontece, a grandes rasgos, la trama. Esta capacidad de fijar las macroestructuras de los episodios responde, probablemente, al cumplimiento de las rutinas de otros dibujos animados. Pero también de su propia capacidad de comprensión que les lleva a asegurarse la guía a través de la cual tendrán que interpretar el resto de la historia. La trama es el aspecto mencionado más difícil de seguir, pero al menos, en todos los casos, se establece cuál es el comienzo, algunos de los rasgos del desarrollo y el desenlace. La mayor o menor capacidad de cubrir estos espacios vacíos está dictada por el nivel evolutivo de los encuestados y es obviamente mayor cuando mayor es la edad.

"Se comprueba sobradamente que aquellos niños y niñas que aprecian el producto televisivo, son capaces de seguirlo mejor que sus coetáneos y mejor que otros productos que no provocan su simpatía"

Una cuarta característica que querríamos resaltar tras estas pruebas es la capacidad de extrapolación, de relación con la vida propia y de inferencia del alumnado encuestado. En particular la primera característica es muy evidente desde el primer ciclo. Los dibujos son sentidos como un lenguaje narrativo próximo a sus necesidades y de esta manera intentan interpretar el mundo de acuerdo con las

pautas que marcan las series. La tendencia a identificarse con personajes diferentes del protagonista aumenta con la edad y es señal de esta *apropiación* de las historias. También lo muestra la demanda de las chicas de aparecer más en los dibujos (cuestión que debería hacer reflexionar a las productoras). Por otra parte, destacar el hecho que la costumbre de contemplar estas series les permite inferir una gran cantidad de información.

La quinta cuestión tendría más a ver con la adecuación de los dibujos animados a las diferentes edades. El rechazo mayoritario del alumnado de primaria de la serie *Bola de drac* nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad, o mejor dicho, sobre la adecuación a la realidad de las campañas contra estos dibujos. El público infantil escoge aquello que mejor entiende y este no parece el caso de *Bola de drac* que causó furor, sobre todo, entre adolescentes. Por otra parte, la serie *Widget* no conecta con su público y, aun siendo políticamente correcta resulta un producto, digamos de factoría, poco relacionado con el mundo de la infancia. Así pues, *Doraemon, el gat còsmic*, la más sencilla de las tres, es la preferida por todo el alumnado de primaria. Probablemente, esta preferencia esté relacionada con la poca demanda de atención que requiere.

Finalmente, y referente a nuestras hipótesis de partida, podríamos rebatir algunas y confirmar otras. Respecto a la primera hipótesis "el alumnado es capaz de comprender las historias televisivas con una habilidad mayor que la propia de su edad en otros soportes físicos" parece, a falta de una mayor investigación, improbable. Mientras que un niño o una niña de diez años es capaz de leer pequeñas novelas, tiene dificultades para entender series televisivas de más de veinte minutos de duración. La inmediatez de la imagen les impide retener información que en soporte escrito pueden recuperar con una simple regresión.

La segunda hipótesis "el alumnado castellanohablante encuentra en el soporte audiovisual un apoyo en la falta de competencia lingüística en catalán" creemos que iba por buen camino ya que no encontramos unas diferencias substanciales entre la comprensión de los textos audiovisuales

por parte de los y las castellanohablantes y catalanohablantes. Evidentemente, algunas cuestiones puntuales como vocabulario específico y desconocido o detalles secundarios, son recogidas mejor por alumnos catalanohablantes, pero este punto no nos parece suficientemente definitorio.

La tercera hipótesis "el alumnado tiene mayores problemas para contextualizar los textos de acuerdo con la procedencia" necesitaría de un mayor estudio de los rasgos interculturales y las interferencias que puedan crear para poder ser contestada con detenimiento. De entrada parece que el origen nipón de los dibujos no dificulta su interpretación que hace el público infantil de los rasgos culturales que aparecen.

Para acabar con las hipótesis, podemos decir que la última "es necesario establecer una división por niveles de comprensión de los dibujos animados de la misma manera que hay una para la literatura infantil", se hace realmente imprescindible si hacemos

Bibliografía

- APARICI, R., GARCÍA-MATILLA, A. (1989) *Lectura de imágenes*. Madrid: La Torre, (2ª edición).
- BORREGO, C. (2000) "Cultura audiovisual, cultura escolar", *Investigación en la escuela*, número 41, Madrid.
- GARATE, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, N. (1999). *Los infantes de la televisión: modalidades de consumo en el espacio familiar*, resúmen de tesis doctoral a <http://mediapolis.es/sccldocuments/garcia.htm> [consulta abril 1999].
- GENOVER, J., POZO, M. A., VILAR, J. (1998). *Eines de comprensió de textos*, Graó, Barcelona.
- HOLLOWAY, R. (1972). *Zifor Zagreb*, London: Tantivy press.
- MARTÍNEZ RICO, G. (1998). *Efectos de la correferencia, la conexión causal-temporal y el conocimiento previo en la comprensión y aprendizaje de textos*, Tesis doctoral, cap I, Universitat de València.
- MINGUEZ, X. (2001) "La rondalla de la lectura", *Edetania: estudios y propuestas*, núm. 19, Edetania ediciones, Godella.
- MINGUEZ, X. (1999) "El tractament dels cos en els OVA's japonesos", *Cuerpos en serie*, Universitat Jaume I, Castellón.
- PROPP, V. (1981). *Morfología del cuento*, Editorial Fundamentos, Madrid.
- THOMPSON, T. L., ZERBINOS, E. "Television Cartoons: Do children Notice It's a Boy's World?", *Speeches of Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication* (77th, Atlanta, Ga, August 10-13, 1994).
- SWAN, K. (1995) "Saturday Morning Cartoons and Children's Perceptions of Social Reality", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 18-22, 1995) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390579).
- SOLOMON, C. (Ed.) (1987). *The art of the Animated Image: An Anthology*, Los Angeles: AFI.
- VV.AA (1996). *Avaluació de la comprensió lectora*, Barcelona, Graó.
- WELLS, P. (1999). *Understanding animation*, London, Routledge.

caso a las conclusiones de este estudio. No todos los dibujos son para todos; ni todos los niños y niñas aprecian todos los dibujos. Así pues, parece perentorio establecer las características ideales de las series televisivas para que, como sucede en la literatura infantil y juvenil, empiece a hablar de aquello que preocupa a los destinatarios, es decir, la infancia, y no a los padres, a los productores o a los críticos de televisión.

Notas:

- 1.- Este artículo se presentó en forma de comunicación en el Encuentro de Investigadores de las III Jornadas sobre Comunicación y Educación, organizadas por Mitjans, Xarxa d'Educadors i comunicadors, los días 22 al 25 de noviembre de 2000 en Barcelona.