

REPERCUSIONES DEL CONSUMO DE DIBUJO ANIMADO SOBRE LA CREATIVIDAD INFANTIL

Rebeca Arboleda Estudillo

Tesis doctoral dirigida por Dr. D. Manuel Vélez Cea
Facultad de Bellas Artes Alonso Cano, Universidad de Granada
2012



ugr | Universidad
de Granada



Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Rebeca Arboleda Estudillo
D.L.: GR 576-2013
ISBN: 978-84-9028-397-4

REPERCUSIONES DEL CONSUMO DE DIBUJO ANIMADO SOBRE LA CREATIVIDAD INFANTIL

**REPERCUSIONES DEL CONSUMO DE DIBUJO ANIMADO SOBRE LA
CREATIVIDAD INFANTIL**

TESIS DOCTORAL

Granada, 2012.

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

Rebeca Arboleda Estudillo

DIRIGIDA POR:

Dr. D. Manuel Vélez Cea

Esta tesis se realizó en colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada y la Universidad de Jyväskylä.

Gracias a la beca Erasmus de la UGR y a la beca del Centre for International Mobility CIMO en la Universidad de Jyväskylä, fue posible mi estancia en Finlandia, que supuso una experiencia inestimable para mí y para esta investigación.



Universidad de Granada



D/D ^a :		DNI/Pasaporte/NIE:	
Correo electrónico:		Correo electrónico:	

Como Director de la Tesis y hasta donde mi conocimiento alcanza el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo mi dirección y se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Así mismo, el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZO la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero,

Granada 20 de septiembre 2012

Director de la Tesis

Fdo.: Dr Manuel Vélez Cea

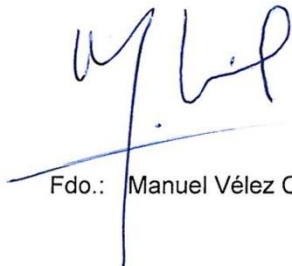
SR. COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La doctoranda Rebeca Arboleda Estudillo y el director de la tesis Dr. Manuel Vélez Cea garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada a 20 de septiembre 2012

Director/es de la Tesis

Doctorando

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M. Vélez Cea', written over a horizontal line.

Fdo.: Manuel Vélez Cea

Fdo.: Rebeca Arboleda Estudillo

Agradecimientos

La presente investigación no habría podido realizarse sin la colaboración de varias personas que me han brindado su ayuda, sus conocimientos y su apoyo.

Debo dar las gracias de manera especial y sincera a mi director Dr. Manuel Vélez Cea, profesor, compañero y amigo, por la paciencia y dirección de este proyecto, cuya comprensión y ánimos en los momentos más difíciles me brindaron el empuje necesario para continuar.

A mi tutora Dra. Annika Waenerberg, por su aportación inestimable a esta investigación, sus conocimientos, su gran amistad y su amabilidad durante mi estancia en Finlandia.

Al doctor Matthias Jascke, por su crucial contribución y disposición.

A mi familia, por entender mis ausencias y apoyarme en los malos momentos. Especialmente a mi hermana Yohanna, siempre interesada a pesar de la distancia y dispuesta a ofrecerme su experiencia y consejo.

Gracias también a compañeros/as y amigos/as. A Nacho Belda, por su ayuda y su sonrisa imborrable, y a Mariluz Parra, por ser mi guía cuando me encontraba perdida.

Mi más sincero agradecimiento a Alberto, por su gran contribución, por estar siempre a mi lado y entender mis malos momentos, y con mucho cariño a su familia. Y a Nino, que no llegó a ver concluido este proyecto, pero a quien siempre llevaré en el corazón.

A todos/as, muchas gracias.

Resumen

El presente estudio examina el papel de la televisión y el dibujo animado en el desarrollo creativo y artístico del niño/a de edad preescolar, y la influencia del consumo televisivo sobre el dibujo infantil. Al ser la televisión un medio de comunicación actualmente consumido durante una media diaria de cuatro horas por niño/a de entre 5 y 7 años de edad, debido al uso general que se hace de ella y a la situación laboral de padres y madres, los menores suelen consumir televisión en solitario y de manera inadecuada, hecho que afecta a varios aspectos de su desarrollo, más concretamente al gráfico-plástico.

El estudio se ha realizado con menores de varios colegios de Granada. Consiste en actividades de dibujo libre, dibujo tras la lectura de un cuento, inmediatamente después del visionado de una película de dibujos animados y dos días después de haberla visionado. El objetivo fue profundizar en la capacidad de procesamiento de los tipos de información (personal, leída y audiovisual) por parte del niño/a, a través de test de creatividad y test de consumo de televisión. Se identificaron varios grupos de dibujos como más y menos creativos, y se estudió su coincidencia con el consumo negativo de televisión y la actividad de dibujo tras el consumo de dibujos animados. Los resultados se obtuvieron a través de un análisis visual comparativo en cuanto a la originalidad técnica y temática de los dibujos. Se encontró una fuerte asociación entre los dibujos menos creativos y el consumo inmediato negativo de dibujos animados. Este consumo inmediato de televisión bloquea la capacidad del niño/a para procesar correctamente la información, adaptarla a sus recursos de dibujo y, por tanto, producir resultados originales, subjetivos y coherentes.

Se hace por ello necesaria una supervisión por parte de los responsables de comunicación televisiva y los adultos, para un correcto y adecuado uso de la televisión, con el fin de crear bases de adecuación para potenciar la creatividad infantil.

Abstract

This study examines the role of television and cartoon in the creative and artistic development of preschool age children, and the negative influence of television on children's drawings. As the television is a medium currently consumed during a daily average of four hours by children between five and seven years of age due to the general use made of it and also due to the employment status of the parents, children usually consume television alone and improperly, something which affects several aspects of their development, specifically the graphic-plastic one.

The study was conducted with children from several primary schools of Granada. It consists of free drawing activities, either after reading a story or immediately after the viewing of an animated film, or two days after it has been viewed. The aim was to investigate the child's capacity of processing different types of information (personal, reading and audio-visual ones), through creativity tests and tests of TV consumption.

We identified several groups of drawings as more or less creative, and studied how they coincided with the negative consumption of television and the drawing activity following consumption of cartoons in television. The results were obtained through a comparative visual analysis in terms of technical and thematic originality of the drawings. We found a strong association between less creative drawings and negative immediate consumption of cartoons. This immediate television consumption blocks the ability of the child to process information correctly, to adapt it to their drawing repertoire and, therefore, to produce original, subjective and consistent results.

Therefore, for a correct and appropriate use of television, supervision is required by the persons responsible for television communication and also by adult people, with the aim to generate the basis for an appropriate use of television, in order to upgrade the child's creativity.

Índice

Introducción / Introduction	7
Objetivos / Objectives	14
Hipótesis / Hypothesis	15
Justificación / Justification	16
Metodología / Methodology	17

Capítulo I

PENSAR Y RECREAR EL MOVIMIENTO

1.1 EL MENSAJE VISUAL DEL DIBUJO Y LA COMUNICACIÓN	25
1.1.1 La imagen en movimiento	27
1.1.2 El dibujo animado como medio de expresión	29
1.1.3 El dibujo animado y su uso sociocultural	30
1.1.4 El cine de animación en España	34
1.1.4.1 Orígenes de la animación española	35
1.1.4.2 Décadas de los años 40 y 50	36
1.1.4.3 Décadas de los años 60 y 70	37
1.1.4.4 Décadas de los años 80 y 90	38
1.1.4.5 La animación española en la actualidad	39
1.2 EL CONCEPTO DE ANIMACIÓN	44
1.2.1 Construyendo el movimiento. El proceso de animación tradicional	45

1.2.2	Etapa de preproducción	45
1.2.3	Etapa de producción: realización y filmación	47
1.2.3.1	La animación paso a paso	50
1.2.3.2	Creando fotogramas	53
1.2.4	Etapa de posproducción	55
1.3	OTRAS TÉCNICAS DE ANIMACIÓN	55
1.3.1	Animación de modelos o <i>Stop Motion</i>	55
1.3.2	Animación 2D	56
1.3.2.1	Animación en Flash con ActionScript	56
1.3.3	Animación 3D	57
1.3.4	Animación con técnicas mixtas	62
1.3.5	Técnica de pixilación	63
1.3.6	Animación con recortables	64
1.3.7	Intervención sobre film de película	64
1.3.8	Técnica de arena sobre cristal	64
Capítulo II		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: LA ANIMACIÓN INFANTIL EN LA TELEVISIÓN		
2.1	LAS TECNOLOGÍAS DE VÍDEO. LA TELEVISIÓN	65
2.1.1	El descubrimiento que revolucionó el lenguaje y la comunicación	67
2.1.2	La producción en televisión	71
2.1.3	La función de la audiencia	73
2.1.4	Los géneros televisivos	75
2.1.5	La televisión contemporánea y los ordenadores personales	78
2.1.5.1	Las plataformas televisivas y el <i>World Wide Web</i>	79
2.1.6	La programación actual de televisión	81
2.1.7	Las series de dibujos animados	81
2.2	SEMIOLOGÍA DE LA TELEVISIÓN	111
2.2.1	Unidades básicas del lenguaje audiovisual	112
2.2.1.1	Los planos de imagen, la angulación y los movimientos de cámara	114
2.2.1.2	Los efectos de imagen y sonido	116
2.3	EL CÓDIGO LINGÜÍSTICO TELEVISIVO	117
2.3.1	La pantalla como escenario y ventana a la realidad	119
2.3.2	El nuevo sentido del tiempo y del espacio	121
2.3.3	La teledependencia y los mensajes subliminales	122
2.3.4	Estereotipos e identificaciones	124
2.4	PERCIBIENDO LA IMAGEN DE TELEVISIÓN	126
2.4.1	El proceso de percepción visual1	127
2.4.2	Cómo percibe el niño/a el dibujo animado en televisión	129

2.5 EL PROCESO COMUNICATIVO Y EL CONSUMO DE LA TELEVISIÓN ACTUAL	
POR PARTE DEL NIÑO/A DE PRESCOLAR	132
2.5.1 El consumo positivo de televisión	135
2.5.2 El consumo negativo de televisión	136

Capítulo III

LA ECLOSIÓN DE UNA IDEA CREATIVA

3.1 LAS IMÁGENES CREATIVAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL	139
3.1.1 Funciones de la imagen	141
3.2 ¿QUÉ SON LAS IMÁGENES?	142
3.2.1 Pensamientos sin palabras. La imagen mental	145
3.3 LA PERCEPCIÓN PSICOLÓGICA VISUAL COMO PROCESO ACTIVO DE FORMACIÓN DE IMÁGENES MENTALES EN LA INFANCIA	150
3.3.1 El proceso perceptivo: selección, memorización y conocimiento	151
3.3.2 La percepción psicológica visual de la televisión en el niño/a de preescolar	154
3.4 IDEAR Y CREAR: EL PROCESO CREATIVO	156
3.4.1 Psicología Humanística de la creatividad	158
3.4.2 Creatividad histórica y teoría evolucionista	161
3.4.3 Creatividad científica	162
3.4.3.1 M. Csikszentmihalyi y H. Gardner. El contexto histórico y social como desencadenante de la creatividad	163
3.4.3.2 El talento creativo y la infancia. Las teorías de H. Gardner aplicadas al niño/a	165
3.4.4 T. Amabile y M. Romo. La motivación intrínseca	167
3.4.5 Los procesos de pensamiento implicados en la creatividad	171
3.4.5.1 Las teorías de los tránsitos verticales y el pensamiento lateral	171
3.4.5.2 La imagen mental creativa y la creación de conceptos	177
3.5 EL FENÓMENO DE LA CREATIVIDAD Y SU EXPLORACIÓN DESDE LA UNIFICACIÓN DE TEORÍAS	182

Capítulo IV

LA REPRESENTACIÓN DE LA IDEA CREATIVA

4.1 LA CREATIVIDAD APLICADA AL DIBUJO INFANTIL	185
4.1.1 La imaginación creadora y la actividad creativa en la expresión plástica según las teorías de Vygotsky	186
4.1.2 Los conceptos de conocimiento y las imágenes mentales como origen del grafismo infantil	188
4.1.3 El dibujo infantil como herramienta de creación de conocimiento	190

4.2 PRINCIPALES ESTUDIOS SOBRE EL DIBUJO INFANTIL	191
4.2.1 Los estadios del dibujo infantil según Luquet, Piaget y Vygotsky	191
4.2.1.1 “Garabatos” y formas accidentales. Fase sensorio-motriz	191
4.2.1.2 Realismo fortuito	192
4.2.1.3 Realismo intelectual	193
4.2.1.4 Realismo visual	194
4.2.2 El dibujo como expresión de la capacidad creativa y la interpretación del desarrollo. Lowenfeld y Lambert Brittain	196
4.2.2.1 Las fases no secuenciales del dibujo	197
4.2.3 La imagen plástica y las etapas evolutivas del dibujo según Matthews y Cabanellas	198
4.2.3.1 El escorzo y la perspectiva en la expresión plástica: la estimulación Temprana	202
4.2.4 El análisis del dibujo infantil a través de la semiología. Luisa M ^a Martínez García	203
4.2.4.1 Las etapas evolutivas del dibujo hacia la figuración	205
4.2.5 La comunicación a través de la imagen plástica	207
4.2.5.1 La experiencia como base del aprendizaje del dibujo y la importancia del contexto sociocultural	207
4.2.5.2 Los símbolos iconográficos contenidos en el dibujo	209
4.2.5.3 El aprendizaje del niño/a a través de la repetición	213
4.2.5.4 Los estereotipos y las plantillas para colorear	213
4.3 LA EDUCACIÓN CREATIVA Y EL DIBUJO ARTÍSTICO	215
4.4 LA TELEVISIÓN Y SUS EFECTOS SOBRE EL DIBUJO INFANTIL	220
Capítulo V	
ANÁLISIS VISUAL DE LA IDEA CREATIVA EN EL DIBUJO INFANTIL	
5.1 DISEÑO DE UN MODELO DE ACTIVIDADES PARA NIÑOS/AS DE PRESCOLAR	225
5.2 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE PRÁCTICAS Y SU EVALUACIÓN	240
5.2.1 Análisis de los aspectos generales en los dibujos	241
5.2.2 Análisis de la originalidad técnica en los dibujos: percepción visual	244
5.2.2.1 Dibujos libres	246
5.2.2.2 Dibujos realizados tras la lectura de un cuento	248
5.2.2.3 Dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos Animados	253
5.2.2.4 Comparación gráfica entre los resultados obtenidos tras las tres actividades	260
5.2.2.5 Dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados	263
5.2.3 Análisis de originalidad temática en los dibujos: percepción psicológica	265
5.2.3.1 Dibujos libres	265

5.2.3.2 Dibujos realizados tras la lectura del cuento	268
5.2.3.3 Dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados	271
5.2.3.4 Comparación gráfica entre los resultados obtenidos tras las tres actividades	274
5.2.3.5 Dibujos realizados dos días después del visionado de dibujos animados	275
5.2.4 La importancia de la inclusión del “yo” y la experiencia perceptiva	278
5.2.5 Modelo del <i>fluir</i> en la creatividad y la experiencia creativa placentera según M. Csikszentmihalyi	279
5.2.6 Resultados comparativos entre el total de los dibujos analizados, las actividades de evaluación y el test de consumo de dibujo animado en televisión	281
5.2.7 El análisis del ambiente según cada colegio	287
Conclusiones	291
Bibliografía, consultas web y filmografía	301
Glosario de términos utilizados y de interés	313
Anexos	317

Introducción

La producción de ideas creativas y la planificación de obras artísticas originales y eficaces parecen generar más dificultad para los estudiantes de arte que la elaboración de un ejercicio artístico estándar. De acuerdo a mi experiencia como estudiante de Bellas Artes, los resultados de su trabajo, por lo general, pueden ser obras muy similares a las producidas por otros compañeros/as o tienen notables influencias, de creaciones anteriores y de imágenes electrónicas actuales. ¿Acaso han perdido interés en buscar nuevas formas de crear arte? ¿Se debe a la eliminación paulatina de la educación artística y creativa en colegios e institutos? ¿Es el sistema escolar en general, como opinan los psicólogos Abraham Maslow (1982), Paul Ellis Torrance (1976) y otros estudiosos de la creatividad, el que coarta las habilidades creativas de los niños/as?

Son muchos los factores que podrían contribuir a acentuar este hecho: la aparición de nuevas culturas de moda, la sociedad mediatizada, la aparición de tribus urbanas, nuevos ideales y sueños, nuevas necesidades artísticas, iconos, imágenes. Su principal particularidad es que surgen y cambian continuamente, sin llegar a asentarse. Es imposible negar la fuerte influencia sobre todos los aspectos de nuestras vidas que ejercen factores como: nuevos lenguajes, nueva ropa, nueva música y nuevos estilos de vida, así como, la tecnología de vídeo y la televisión.

Desde su desarrollo y modernización, la televisión ha dado lugar a la aparición de la cultura de lo visual. Actualmente, son cientos las imágenes que nos rodean por doquier y en cualquier ámbito: la publicidad audiovisual y los carteles publicitarios, las pantallas de información, las tecnologías de vídeo domésticas y públicas, los ordenadores personales. Los propios seres humanos nos hemos convertido en seres comunicantes a través de lo visual. El aspecto estético es la primera baza utilizada por el propio individuo para definirse, presentarse en sociedad y provocar determinadas reacciones en sus congéneres. Sociólogos, expertos e investigadores/as han centrado sus indagaciones en los efectos que la imagen visual puede tener en la vida diaria, ya que un 75% de la información se recibe es a través del sentido de la vista. Esta cultura basada en la imagen gira en torno a la televisión principalmente, ya que ésta se ha constituido como un símbolo visual de la realidad más actual y moderna.

Junto a los medios de comunicación, prima la importancia de sus productos. La animación, por ejemplo, concretamente el dibujo animado, forma parte de este universo visual transmisor de la idea de que toda magia es posible, donde la libertad permite volar hasta el *non sens*, donde las ensoñaciones, los sueños y los deseos son capaces de tornarse reales.

La televisión se ha convertido en un hábito incuestionable y la sociedad la ha adoptado como el más relevante de sus electrodomésticos. Gracias a ella y a la evolución de la tecnología de la animación, los dibujos animados están al alcance de toda colectividad, independientemente de su cultura y economía. Como todos los productos televisivos de nuestro siglo, se adaptan a todo tipo de público y abarcan todo tipo de géneros, desde el entretenimiento a la publicidad, programas prescolares hasta programas adultos de contenido violento o pornográfico. Aunque tal diversidad productiva puede inducir a pensar en una gran variedad en las características de

los productos, en una sociedad mundial unificada por los *mass media* la tendencia a la homogeneización se presenta como un hecho que unifica el contenido en general de lo que se está viendo. Sobre todo, el aspecto visual (diseño, uso del color, cánones de belleza, etc.), el desarrollo y argumento de las animaciones, y el gusto del propio telespectador.¹

Los dibujos animados, por tanto, se ofrecen a todo individuo de cualquier edad, sexo o etnia. Resultan equiparables a los cuentos de hadas infantiles y adolescentes que, sin embargo, aún encandilan a adultos. El ser humano necesita inventar historias y dar rienda suelta a su imaginación, sus temores y deseos ocultos, sus fantasías e ilusiones. Reflejar la realidad y la suya propia, conocer y conocerse por medio de ello, es una terapia en absoluto superflua. En palabras de Ana M^a Leyra, *el cuento de hadas clásico cumple este papel de guía espiritual para que el niño afronte la violencia de sus impulsos y sea capaz de vivir con ellos positivamente, puesto que sin ellos no puede vivir. Cada cuento aporta aspectos diferentes de los conflictos experimentados en la infancia, cada historia magníficamente narrada ofrece al niño la posibilidad de superar etapas amenazadoras de su desarrollo psicofísico y, desde luego, algunos cuentos afrontan en directo los difíciles procesos de la pubertad, el despertar al sexo, los conflictos con los padres, el deseo de permanecer ligado a los progenitores.*¹

El cuento de hadas puede parecer más cercano y posible, más espectacular, emitido en la televisión y recreado en los dibujos animados. Niños y niñas se exponen a una estimulación más intensa, además del disfrute de una profunda identificación con los personajes. El color, el movimiento, la música... ciertamente, estos elementos confieren a los dibujos animados un toque de realidad hasta tal punto, que, en ciertas ocasiones, los jóvenes telespectadores llegarán a adoptar determinados personajes animados como modelos de conducta o de estética.

La televisión supone un eficaz mecanismo educativo, así como de entretenimiento, y no pueden negarse las grandes ventajas y avances que este medio supone. No obstante, a lo largo de los años, tras su contacto en sociedad y sus efectos sobre ella, se le colgó el título de “mala” y “nociva”, sin tener en cuenta que tal consecuencia no depende de la televisión en sí, sino de su uso por parte de productores y consumidores. Por ejemplo, en el actual modo de vida familiar, donde el padre y la madre poseen un trabajo propio, la televisión asume el papel de niñera. Es la excusa perfecta para que el niño/a se entretenga y les permita cierta libertad. Esta situación es tan común que el niño/a pequeño dedica un promedio de tres o cuatro horas diarias al consumo de la televisión. Ello implica la presencia diaria de la televisión en el desarrollo de una persona, desde la infancia hasta un estado adulto. Teniendo en cuenta estos datos de visionado televisivo, se hace necesario preguntarse a qué tipo de programas se expone a los niños/as, y qué efectos tienen o pueden tener sobre ellos.

Este proyecto no pretende decidir si la televisión es o no adecuada para los menores, ya que el medio en sí es una herramienta cuyos resultados dependerán del uso que se haga de ella. Se pretende, principalmente, estudiar los efectos de su consumo sobre la percepción psicológica

¹ LEYRA, Ana María (1993). *La mirada creadora. De la experiencia artística a la filosofía*. Barcelona. Edicions 62, S. A., p. 118.

y visual del niño/a de preescolar, y la traducción de todo ello en las habilidades creativas y la expresión gráfico-plástica que supone el dibujo infantil.

De acuerdo a los análisis sobre la televisión de autores como Lorenzo Vilches (1993, 1995), y principalmente los estudios críticos llevados a cabo por Jorge Santiago Barnés (2006), Pierre Bordieu (1997), José Saborit (1992), Muriel G. Cantor (1985) y Román Gubern (2000), estos dos últimos especializados en los efectos sociales de las imágenes audiovisuales, se analizará el funcionamiento técnico y práctico de la televisión, los elementos de que se compone su lenguaje y el poder de la imagen audiovisual sobre la audiencia. Todo ello estará dirigido al estudio del impacto sobre el telespectador, desde el momento en que se percibe la imagen televisiva hasta su memorización y conversión en unidades de conocimiento mental.

El proceso de percepción de televisión ha sido desglosado para comprender su funcionamiento y, por consiguiente, las influencias de las tecnologías de vídeo y los dibujos animados sobre él. Para ello, este proyecto se apoya en diversos estudios sobre la percepción psicológica y visual, teniendo en cuenta destacables estudios como los de James J. Gibson (1974), hasta concepciones más actuales desde distintos ámbitos de estudio, como son la teoría de la imagen por parte de Justo Villafañe (2002) y Norberto Mínguez (2002), o la neurobiología a través de la obra de César Urtubia Vicario (1999).

Se analizará si el menor es pasivo ante el medio y si su influencia depende de que se den ciertas condiciones individuales. En algunos casos, un determinado programa puede afectar negativamente a un menor, mientras que para otro resulta beneficioso. Es imposible calificar a la televisión como buena o mala de una forma particular, por lo que ha sido necesario definir las características de su uso, es decir, el consumo positivo y negativo de la misma.

Desde este proyecto se pretende investigar si, a partir de un visionado determinado de dibujos animados y utilizándolos como principal fuente de información, el universo visual del niño/a puede verse reducido en cuanto a diversidad, si sus construcciones mentales y representaciones físicas resultan más impersonalizadas y si en el dibujo infantil se percibe un aumento de elementos externos, estereotipos y composiciones incoherentes. Para ello, se ha recurrido a estudios de expertos/as versados en creatividad y dibujo infantil. El presente proyecto realiza una recopilación de las teorías de creatividad que se centran en diferentes aspectos de la misma: el individuo creativo (Abraham Maslow, 1982), el pensamiento creativo (Edward de Bono, 1997, 2007, 2008; Gabriel Rodríguez Pascual, 2005), el producto creativo (Manuela Romo, 1997) y el contexto socio-cultural (Paul Ellis Torrance, 1976; Howard Gardner, 1997, 1998; Mihalyi Csikszentmihalyi, 1998, 2007). Estos modelos de creatividad se aplican al proceso de dibujo infantil. Respecto al dibujo infantil, se ha realizado un recorrido a través de las teorías más destacables (Lev S. Vygotsky, 2003; Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain, 1984), hasta las más actuales en las cuales ya se analiza la televisión y la imagen multimedia como una influencia muy a tener en cuenta (M^a Isabel Cabanellas, 1990, 1993; John Matthews, 2002; Luisa M^a Martínez García, 2000, 2004).

El objetivo más importante a conseguir es la concienciación del papel que la audiencia debe jugar ante la programación de televisión que, unido a un esfuerzo general por parte de jóvenes

y adultos, dé lugar a un consumo sabio de programas animados y al asentamiento de ciertas bases organizativas de cara a un saludable desarrollo de las capacidades artísticas y creativas del niño/a.

Introduction

The production of creative ideas and the planning of original and efficient artworks seem to be more difficult for students of art than developing standard artworks. According to my experience as a student of Fine Arts, the lack of creativity of art students today is a factor that affects to the artistic context in general. The results of their work are generally similar to those produced by other students or, in some cases they have influences from previous creations. Have the students maybe lost the interest in finding new ways to create art? Is it due to gradual elimination of artistic and creative arts education in schools and colleges? Is the school system in general, as it is considered by psychologists such as Abraham Maslow (1982), Ellis Paul Torrance (1976) and other scholars of creativity, the one which restricts the creative abilities of children and fosters the opposite?

There are many factors and influences of modern life that could contribute to increase this problem: the appearance of new fashion cultures, the mediated society, the emergence of urban tribes, new ideals and dreams, new artistic needs, icons and images. The main feature of these points is that they arise and change continually, without settling. It is impossible to deny the strong influence on all aspects of our lives that factors such as new languages, new clothes, new music and new lifestyles, as well as video technology and television exert on us.

Since its development and modernization, television has led to the appearance of visual culture. Nowadays, there are hundreds of images that surround us everywhere and in any field: audiovisual advertising and billboards, information screens, domestic and public video technologies, personal computers. Human beings themselves have become communicating beings through the visual. His/her aesthetic aspect is the first move used by the individual to define him/herself, to introduce himself/herself in society and to cause certain reactions in his/her fellow human beings. Sociologists, experts and researchers have focused their research on what kind of effects the visual image can have on daily life, since 75% of the information is received through the sense of sight. This image-based culture centres mainly on television, since television has become a visual symbol of the current and modern reality.

Television has become an unquestioned habit and society has adopted it as the most important of the domestic appliances. Side by side of communication media, also the importance of TV products is predominating. The animation, for example, specifically the cartoon, is part of this visual universe transmitting the idea that all magic is possible, that freedom is unlimitedly, that fantasy, dreams and desires can become real.

Thanks to it and to the evolution of the technology of animation, cartoons are available to every community, regardless of culture and economy. Like all television products of our century, they are adapted to all audiences and cover all genres, from entertainment to advertising, from preschool programs to adult ones that can have violent or pornographic content.

While such diversity can lead to think of a great variety in the characteristics of the products, in a global society unified by the mass media the trend toward homogenization appears as a fact that unifies the overall content of what is being watched, especially the visual appearance (design, use of colour, beauty standard, etc.), the development and storyline of the animations, and the taste of the viewer him/herself.

The cartoons, therefore, are offered to every individual of any age, sex or ethnicity. They are comparable to fairy tales for children and adolescents which, however, still attract adults. Human beings need to invent stories and give free rein to their imagination, their fears and hidden desires, fantasies and illusions. The tales reflect the general reality and the personal conception of reality, so they are means of knowing yourself, like a very healthy therapy.

In the words of Ana Maria Leyra, the classic fairy tale fulfils this role as spiritual leader for the child, in order to teach it how to confront the violence of his/her impulses. The child thereby will be able to live with them positively, since he/she cannot live without impulses. Each story brings different aspects of the conflicts experienced in childhood; each beautifully told story offers children the chance to overcome threatening stages of psychophysical development. And, of course, some stories face the difficult process of puberty, the awakening to sex, conflicts with parents, and the desire to remain connected with the parents.²

The fairy tale may seem to be closer, more real and more dramatic when it is recreated in cartoons. Children are exposed to a more intense stimulation, as well as they enjoy a deep identification with the characters. Colour, movement, music ... certainly, these elements give the cartoons a touch of reality to such an extent that, on certain occasions, young viewers will come to adopt certain animated characters as role or aesthetic models.

The television is an effective educational mechanism, as well as entertainment media. It is impossible to refuse its great advantages and advances. However, over the years, after its contact with the society and its impact on it, television won the title of "bad" or "inappropriate". Nevertheless, these kinds of consequences do not depend on the TV itself, but its use by producers of television and consumers. In the present mode of family life, where the father and mother have their own work, television assumes the role of the nanny. It is the perfect excuse for the children being entertained and allowing the parents some freedom. This situation is so common that many small children dedicate an average of three or four hours to television consumption every day. This means the daily presence of television in the development of a person, from childhood up to adulthood. Taking into account these data on television viewing, it is necessary to ask what kind of programs children are exposed to, and what effects the programs have or may have on them.

² [...] *el cuento de hadas clásico cumple este papel de guía espiritual para que el niño afronte la violencia de sus impulsos y sea capaz de vivir con ellos positivamente, puesto que sin ellos no puede vivir. Cada cuento aporta aspectos diferentes de los conflictos experimentados en la infancia, cada historia magníficamente narrada ofrece al niño la posibilidad de superar etapas amenazadoras de su desarrollo psicofísico y, desde luego, algunos cuentos afrontan en directo los difíciles procesos de la pubertad, el despertar al sexo, los conflictos con los padres, el deseo de permanecer ligado a los progenitores.* LEYRA, Ana María (1993). *La mirada creadora. De la experiencia artística a la filosofía*. Barcelona. Edicions 62, S. A., p. 118.

This project does not intend to decide whether or not television is appropriate for children, since the media itself is a tool whose results depend on the use made of it. It is intended primarily to study the effects of consumption on the visual and psychological perception of the preschool child, and their translation into creative abilities and their graphic and plastic expression, which is represented in children's drawings.

According to the analysis of television by authors like Lorenzo Vilches (1993, 1995), and specially according to critical studies mainly carried out by Jorge Santiago Barnés (2006), Pierre Bourdieu (1997), Joseph Saborit (1992), Muriel G. Cantor (1985) and Roman Gubern (2000), the latter two being specialized in the social impact of visual images, the technical and practical mode of operation of television will be analyzed, as well as the elements that make up its language and the power of audio-visual image on the audience. All of these theories are directed to the study of the impact on the viewer, from the moment when the television image is perceived until its memorization and conversion into units of mental awareness.

The process of perception of television has been broken down to understand its mode of operation and therefore the influence of video technologies and cartoons on it. To do this, this project is supported by several studies on the psychological and visual perception, considering remarkable studies like those of James J. Gibson (1974), up to current conceptions from different fields of study, such as the theory of image by Justo Villafane (2002) and Norberto Mínguez (2002), or on the neurobiology of vision by Caesar Urtubia Vicario (1999).

We will consider whether the child is passive facing the medium, and whether the influence of the medium on the child depends on individual conditions. In some cases, a particular program may adversely affect one child, while for another it might be beneficial. It is impossible to describe television as good or bad in a particular way, so it has been necessary to define the characteristics of positive and negative use of it.

This project wants to investigate whether, after viewing cartoons and using them as the main source of information, the child's visual universe can be reduced in diversity, whether their mental constructions and physical representations became more impersonalized, and whether in children's drawing can be perceived an increase in stereotypes and inconsistent compositions. To do this, we have consulted studies of experts well versed in creativity and children's drawing. This project makes a recompilation of theories of creativity that focus on its different aspects: the creative individual (Abraham Maslow, 1982), creative thinking (Edward de Bono, 1997, 2007, 2008, Gabriel Rodríguez Pascual, 2005), the creative production (Manuela Romo, 1997) and the socio-cultural creativity (Ellis Paul Torrance, 1976, Howard Gardner, 1997, 1998, Mihalyi Csikszentmihalyi, 1998, 2007). These models of creativity are applied to the process of children's drawing. Regarding children's drawing, there have been consulted theories from the most classical ones (Lev S. Vygotsky, 2003; Viktor Lowenfeld and W. Lambert Brittain, 1984) to the most modern ones, in which television and multimedia images are already analyzed as influences in children's development that have to be strongly considered (M^a Isabel Cabanellas, 1990, 1993, John Matthews, 2002; Maria Luisa Martínez-García, 2000, 2004).

The most important objective is to achieve awareness of the role the audience should play in television programming which, combined with an overall effort by adolescents and adults, could result in a wise use of animation programs and the establishment of certain organizational bases with a view to a healthy development of the artistic and creative abilities of the child.

Objetivos

- 1) Analizar la interacción entre los dibujos animados de los programas infantiles de la televisión y el niño/a de edad entre los cinco y siete años, el tipo de consumo que de ella se realiza, para diferenciar entre consumo negativo y consumo positivo de televisión a partir de sus características principales.
- 2) Definir las propiedades y componentes del consumo negativo de televisión y los dibujos animados por parte de la audiencia infantil, a través del estudio de sus efectos sobre el proceso de percepción, la formación de conocimiento e imágenes mentales, el desarrollo de las habilidades creativas y la expresión gráfico-plástica que los niños/as manifiestan en la representación de sus dibujos infantiles.
- 3) Demostrar si el consumo negativo de televisión y de dibujos animados influencia perjudicialmente las habilidades representativas, expresivas y plásticas del niño/a.

Objectives

- 1) To analyze the interaction between the cartoons in children's programs in television and the children of age from five to seven years, to analyze the way of consumption which is carried out in order to differentiate between negative and positive consumption of television based on its main features, as a reflect in the drawings.
- 2) To define the properties and components of negative consumption of television and cartoons by the infantile audience, through the study of their effects on: the process of perception, the formation of knowledge and mental images, the development of creative skills and the graphic and plastic expression that children manifest in the representation of their drawings.
- 3) To demonstrate whether the negative consumption of television and cartoons adversely influence the representative, expressive and plastic skills of the child.

Hipótesis

La hipótesis engloba aspectos relacionados con el niño/a, el consumo de televisión, los dibujos animados y la expresión gráfico-plástica. En esta relación se considera que a mayor consumo inadecuado de televisión, menor desarrollo a largo plazo de las capacidades creativas y, por tanto, artísticas.

El uso negativo de la televisión por parte del niño/a con edades situadas entre los dos y diez años implica un decrecimiento de las habilidades propias de la creatividad y la individualidad: actitud crítica, curiosidad, formación de una opinión propia, asimilación personal de contenidos, sensibilidad y perceptibilidad ante nuevos contenidos informativos. Los programas infantiles de televisión y dibujos animados pueden transmitir roles y estereotipos que pueden alterar las asociaciones entre la realidad y los conceptos personales y/o propios de la imaginación visual elaborados por el niño/a, por lo que la capacidad de proporcionar una variedad alta de respuestas ante los estímulos externos disminuye considerablemente.

Hypothesis

The hypothesis includes aspects related to the child, the consumption of television, the cartoons and the graphic and plastic expression. In this relationship we expect the more inadequate use of television, the less development progressively of creative and therefore artistic skills.

The negative use of television by a child between the age of two and ten years implies a decrease of skills natural of creativity and individuality: critical thinking, curiosity, forming own opinions, personal assimilation of contents, sensitivity and perception of new information contents. Children's television programs and cartoons can convey roles and stereotypes that may affect associations between reality and personal concepts and/or concepts of the visual imagination produced by the child; so the ability to provide a high variety of responses to external stimuli decreases considerably.

Justificación de la propuesta

Existe un alto consumo y dependencia de medios de visualización (televisión y los dibujos animados) que generan determinadas repercusiones para la infancia al convertirse en la principal fuente de entretenimiento y, en ocasiones, de conocimiento, llegando a ser utilizados por los menores de forma excesiva en cuanto al horario. Numerosos estudios sociales, artísticos y psicológicos han afirmado que el consumo descontrolado tiene consecuencias sobre el desarrollo del niño/a en todas sus manifestaciones.

Es necesario obtener información del consumo de televisión por parte de niños/as, su influencia sobre el proceso perceptivo y sobre la creatividad aplicada al dibujo infantil. Partiendo de estas premisas, se hace necesario realizar un estudio completo de varios campos de conocimiento, como son:

- a) las tecnologías de vídeo y la animación,*
- b) la percepción y la formación de imágenes mentales,*
- c) el fenómeno de la creatividad y*
- d) el dibujo infantil*

A partir de ello, se conformará un modelo de características del consumo televisivo adaptado a la audiencia infantil, resultado de sistematizar aquellos elementos principales extraídos de los bloques de análisis presentados.

Justification of the proposal

There is a high consumption and dependence on visualization media (television and cartoons) that generate negative repercussions for children. Television is becoming the main source of entertainment, sometimes knowledge, and it is often consumed excessively for many hours. Many social, art and psychological studies have stated that uncontrolled consumption has consequences for the child's development in all its manifestations.

It is necessary to obtain information on the use of television by children, its influence on the process of perception and on the creativity applied to the child's drawing. On this basis, it is necessary to conduct a comprehensive study of various fields of knowledge, such as:

- a) video technology and animation,*
- b) perception and mental imagery,*
- c) phenomenon of creativity,*
- d) children's drawing.*

From this, we should shape a model of characteristics of television consumption adapted to the infantile audience. The model will be deduced from systematizing those key elements extracted from the analysis blocks presented here.

Metodología

El análisis de la televisión y los dibujos animados, insertados como están en el campo de la educación del niño/a de preescolar, se ha centrado en la construcción de imágenes, a nivel mental y físico (dibujo artístico). Si los menores tienen un acceso masivo, continuado y a muy temprana edad al medio y sus productos, esto es, si la televisión se constituye como una de las principales fuentes de las que el menor extrae información para forjar su conocimiento, el proceso de construcción de imágenes mentales debe verse alterado.

Para dar validez a este supuesto se ha estudiado:

1. En qué consiste la imagen mental, cómo se forma y qué funciones desempeña en el cerebro. Ya que se trata de un concepto aún sujeto a numerosos estudios, se ha abordado desde el campo de la filosofía (Nelson Goodman, 1995), la teoría de la imagen (Justo Villafañe, 2002), la comunicación y el periodismo (Santiago Barnés, 2006), la psicología (Gabriel Rodríguez Pascual, 2005) y el dibujo infantil (M^a Isabel Cabanellas, 1990; Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, 1984). A partir de estos estudios, se ha definido la imagen mental como:

- a) Una unidad de conocimiento mental, el significante visual de una idea o de un concepto referente a un objeto o ser.
- b) El nexo principal entre la mente y el dibujo infantil, de forma que es el referente visual mental en que el niño/a se apoya para dibujar.

2. Si el consumo inadecuado de televisión modifica la creación de imágenes mentales, por ende, el dibujo infantil puede verse consecuentemente alterado.

3. Se realizará una relación comparativa entre los modelos de creatividad con el desarrollo de las capacidades artísticas del menor, la creación y relación de conceptos e imágenes visuales, y los efectos de todo ello en los resultados de sus dibujos. Finalmente, se expondrán aquellos puntos en que las imágenes de los dibujos animados emitidos en televisión han llegado a crear modificaciones y afectado al desarrollo de las capacidades creativas, describiendo cómo es el uso y con qué fin aparecen *símbolos multimedia*³ en el soporte plástico. Debido a la naturaleza del presente proyecto, nos centraremos en las repercusiones de tipo perceptuales, psicológicas, creativas y gráfico-plásticas.

La metodología seguida para validar la hipótesis propuesta y alcanzar los objetivos señalados ha sido:

1. Planteamiento del estado de la cuestión a través de la presentación de cuatro bloques de estudio principales:

- a) La situación de las tecnologías de vídeo y los dibujos animados en la sociedad actual a partir de su análisis técnico e interno. La evaluación de la calidad técnica, argumentativa, artística y creativa de las series de dibujos animados actuales emitidas en los principales canales de la televisión española.

³ Término utilizado por MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 173-175

- b) La creación de imágenes mentales y la formación de conocimiento a partir de la percepción de la imagen audiovisual por parte de los niños/as.
- c) Un análisis de las principales teorías de creatividad, la evolución cronológica de la forma en que ha sido entendida desde los orígenes del concepto hasta nuestros días, así como las posturas de las diferentes escuelas de psicología aplicada a la creatividad, con el objetivo de presentar un modelo de unificación de teorías aplicable a cualquier proceso creativo.
- d) La revisión de los principales estudios acerca de dibujo infantil y la aplicación del modelo de unificación de teorías de creatividad al proceso artístico y plástico.

2. Investigación documental filmográfica, bibliográfica y en la web para seleccionar los principales autores/as pertenecientes a los cuatro bloques de estudio.

3. Organización de un modelo de actividades prácticas diseñado en colaboración con el psicólogo Matthias Jackle, a partir de las cuales aplicar los contenidos teóricos. Dicho modelo de actividades ha sido puesto en práctica en varios colegios de la ciudad de Granada, y consiste en:

- a) Elaboración de un test de consumo de televisión a resolver por niños/as, padres y madres. El test recoge datos relativos al número de horas que los menores invierten viendo televisión, las horas que dedican a actividades complementarias, el modo en que ven televisión de forma positiva o negativamente y a qué productos de dibujo animado tienen acceso.
- b) Actividades grupales de dibujo infantil: dibujo libre, dibujo tras la lectura de un cuento y dibujo tras el visionado de dibujos animados.
- c) Realización de test orientados a la evaluación de la creatividad a resolver mediante el dibujo, extraídos de los estudios de E. P. Torrance, V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain.

4. Análisis comparativo visual del total de las representaciones compendiadas tras la participación de los alumnos/as de los colegios seleccionados, exposición de resultados y validación de hipótesis.

Para cumplir con los objetivos planteados en el presente trabajo se estructurará la investigación en cinco capítulos:

Los capítulos primero y segundo consisten en una introducción a la investigación de la hipótesis principal y a las prácticas finales, a modo de complemento informativo acerca de los dibujos animados, ya que éstos son el elemento/influencia a partir del que la hipótesis se desarrolla. Ambos capítulos han sido dedicados al desglose de la animación y los dibujos animados según sus modos de producción, al recorrido histórico de la industria de la animación en España y la situación actual que viven los dibujos animados emitidos en televisión. También se ha analizado el lenguaje de la televisión, la realidad sintética a que ésta da lugar y las consecuencias del consumo inadecuado de la misma. Según el uso que se da al lenguaje del medio y la interpretación que de él se haga, pueden generarse diferentes tipos de

situaciones y resultados partiendo de un mismo hecho. Aplicando las propiedades del lenguaje televisivo al proceso de percepción infantil, esto es, cómo es percibida la televisión y los dibujos animados por el niño/a de edad preescolar, ha sido posible definir las características que conforman el consumo positivo y, por tanto, el consumo negativo de televisión. Este último se caracteriza por:

- a) Consumo de televisión en solitario, que impide el desarrollo de una comprensión completa, una actitud crítica y el fomento de actitudes pasivas.
- b) Consumo de televisión durante demasiado tiempo y con baja frecuencia de interrupciones.
- c) Acceso a programas televisivos no recomendados para el público infantil.
- d) Sustitución de actividades complementarias y variadas, reduciéndose las fuentes de extracción de información.

El **capítulo tercero** se ha presentado en dos bloques de estudio. El primero está dedicado a la imagen mental creativa en sociedad, desde sus orígenes teóricos y tipología hasta las definiciones más actuales del campo de la teoría de la imagen. A partir de la puesta en común de sus definiciones más sobresalientes, se ha elaborado una definición de la imagen mental, resultante de sistematizar aquellos elementos que hayan sido citados por los autores/as seleccionados. Se ha desglosado el proceso perceptivo en sus fases principales:

- 1) Selección de información,
- 2) Memorización,
- 3) Elaboración de conocimiento e imágenes mentales, a partir de estudios de la teoría de la imagen y la neurobiología.

En el segundo bloque de estudio se han trabajado conjuntamente los conceptos de la imagen mental creativa y la creatividad. Para ello, se han presentado de manera resumida los enfoques teóricos de las principales ramas de estudio, como son: la creatividad humanística, la creatividad histórica, la creatividad científica y la creatividad apoyada en la psicología y la psicología social. La finalidad ha sido la de analizar el proceso creativo y sus elementos desde diferentes puntos de vista, para aplicarlo posteriormente al proceso de creación artística infantil.

En el **capítulo cuarto** se ha abordado el dibujo infantil como actividad creadora, a partir de su equiparación con el proceso creativo. La sustitución de elementos ha dado como resultado el siguiente proceso de dibujo infantil desglosado en:

- 1) Habilidades creativas del niño/a.
- 2) Pensamiento creativo e imágenes mentales.
- 3) Desarrollo de las habilidades de dibujo.
- 4) El dibujo como producto resultante de un proceso.
- 5) La influencia contextual y ambiental.

También se ha utilizado un marco teórico que presenta los principales estudios de dibujo infantil, desde las bases propuestas por Luquet, Piaget y Vygotsky hasta las investigaciones más actuales, en las cuales se analiza la influencia de los medios de comunicación y la presencia de estereotipos y elementos audiovisuales en los dibujos infantiles. Como principales influencias ambientales que afectan actualmente al dibujo figuran el sistema de enseñanza, el contexto educativo y la televisión.

En el **quinto y último capítulo** se ha diseñado y presentado un modelo de actividades prácticas a llevar a cabo con niños/as de preescolar, para equiparar y constatar los datos obtenidos hasta el momento. A partir de los resultados adquiridos tras el análisis visual del total de los dibujos que dichos niños/as produzcan, se establecerán las conclusiones finales.

Methodology

The analysis of television and cartoons, as they are inserted in the field of education of the preschool child, has focused on the construction of images in the mind (mental images) and on a physical support (drawings). If children have act a very early age a massive, continuing access to this medium and its products, that is, if the television is one of the major sources to extract information to shape his/her knowledge, the process of building mental images must be altered.

To validate this assumption the following has been studied:

1. What is the mental image, how it is formed and what role it plays in the brain. Since this is a concept still subject to numerous studies, it has been approached from the field of philosophy (Goodman, 1995), the image theory (Justo Villafane, 2002), communication and journalism (Santiago Barnés, 2006), psychology (Gabriel Rodríguez Pascual, 2005) and children's drawings (M^a Isabel Cabanellas, 1990, Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, 1984). From these studies, the mental image has been defined as:
 - 1) A unit of mental awareness, visual signifier of an idea, or a concept referring to an object or living being.
 - 2) The main link between the mind and the child's drawing, so that it is the mental visual reference on which the child relies himself/herself for drawing.
2. Whether an inappropriate consumption of television changes the creation of mental images, and thus, children's drawings can be noted accordingly altered.
3. There will be a comparative relationship between models of creativity with the development of artistic skills of the child, the relationship and creation of concepts and visual images, and the effects of all of them in the results of his drawings. Finally, we will display in this work those features in the cartoon images broadcast on television that have created modifications and have affected the development of the creative skills of the children. We will thereby describe how multimedia symbols are used and

to which end they appear on the canvas. Due to the nature of this project, we focus on perceptual, psychological, creative and graphic-plastic implications.

The methodology used to validate the proposed hypothesis and achieve the stated objectives has been:

1. Statement of the state of the art through the presentation of four major study blocks:
 - a) The status of video technologies and cartoons in today's society from technical and internal analysis. The evaluation of technical, argumentative, artistic and creative quality of cartoon series today broadcasted by major Spanish television channels.
 - b) The creation of mental images and the formation of knowledge from the audio-visual image perception by the children.
 - c) An analysis of the main theories of creativity, the chronological evolution of the way it has been understood since the origins of the concept until today. As well as the positions of the different schools of applied psychology on creativity, with the aim of presenting a model of unification of theories applicable to any creative process.
 - d) The review of the major studies on children's drawing and the application of the unification of creativity theories on the artistic and plastic process.
2. Documentary investigation in film and book libraries and in the Internet to select the principal authors belonging to the four blocks of study.
3. Organization of a unit of practical activities designed in collaboration with psychologist Matthias Jackle, from which to apply the theoretical content. This unit of activities has been implemented in several schools in the city of Granada, and consists of:
 - a) Elaboration of a test on television consumption to be solved by children, fathers and mothers. The test collects relative data on the number of hours children spend watching television, the hours dedicated to complementary activities, the way they see television positively or negatively and to which cartoon products they have access.
 - b) Group activities with children's drawing: freehand drawing, drawing after reading a story, and drawing after viewing cartoons.
 - c) Performing tests aimed to evaluate the creativity to be solved by means of the drawing. The tests follow the studies of E. P. Torrance, V. Lowenfeld and W. Lambert Brittain.
4. Comparative visual analysis of the total of representations collected after the participation of students of the chosen schools, presentation of results and validation of hypotheses.

To meet the objectives of this work, it is structured in five chapters:

The first and second chapters provide an introduction to the investigation of the main hypothesis and the drawing activities, as complementary information about cartoons, since cartoons are one of the principal elements in the development of the main hypothesis. Both chapters have been devoted to the analysis of animation and cartoons, according to their modes of production, the historical overview of the animation industry in Spain and the current situation of the cartoons, being broadcasted live on television. We also analyzed the language of television, the synthetic reality it produces and consequences of an inadequate consumption. Depending on the use of the language of television and its interpretation, there can be produced different types of situations and outcomes based on the same underlying facts. By applying the properties of the language of television to infant perception, that is, how television and cartoons are perceived by the preschool child, it was possible to define what constitutes positive consumption and hence negative television consumption. The latter is characterized by:

- a) Consumption of television alone, which prevents the development of a complete understanding, a critical attitude and fosters a passive attitude.
- b) Use of television for too long and with a low frequency of interruptions.
- c) Access to television programs not recommended for young audiences.
- d) Replacement of complementary and varied activities, reducing the sources of information extraction.

The third chapter is presented in two blocks of study. The first is devoted to the creative mental image in society, from its theoretical origins and types to the current definitions in the field of image theory. From the summary of these key definitions, it has been developed a definition of the mental image resulting from systematizing those elements which have been mentioned by the selected author/s . The perceptual process has been itemized in key stages:

- 1) Selection of information.
- 2) Memory.
- 3) Elaboration of knowledge and mental images, from studies of image theory and neurobiology.

In the second study block two concepts have been joined: the concepts of creative mental image and creativity. To do this, the theoretical approaches of the main branches of study have been presented in summary form, such as: the humanistic creativity, historical creativity, scientific creativity and creativity based on psychology and social psychology. The aim was to analyze the creative process and its elements from different points of view, in order to apply it later to the child's process of artistic creation.

In **the fourth chapter** we have addressed the children's drawing as a creative activity, based on its equalization with the creative process. The substitution of the elements of the creative process by elements of the drawing process has resulted in a process of artistic creation composed by:

- 1) Creative abilities of the child.

- 2) Creative thinking and mental images.
- 3) Development of drawing skills.
- 4) Drawing as a product of a process.
- 5) The contextual and environmental influences.

Also a theoretical framework has been used in this project that presents the main studies on children's drawings, from the lines proposed by Luquet, Piaget and Vygotsky to current research, in which the influence of the media and the presence of stereotypes and audiovisual elements in children's drawings is analyzed. Major environmental influences currently affecting the drawing, include the education system, the educational context and television.

In **the fifth and final chapter** we have designed and presented a model of practical activities to be carried out with preschool children, to match and confirm the data obtained so far. From the results obtained after the visual analysis of all the drawings these children have produced, there will be set out the final conclusions.

PENSAR Y RECREAR EL MOVIMIENTO

1.1 El mensaje visual del dibujo y la comunicación

Oímos el concepto de comunicación visual muy a menudo hoy en día. A grandes rasgos, este tipo de comunicación abarca todo lo que nuestro ojo ve, la realidad que se muestra ante nosotros y la interpretación que se hace del mensaje contenido en la imagen. Cada objeto o hecho percibido es transformado por nuestra mente en una imagen, que se dota de un sentido, con significante y significado concretos.

Las imágenes que nos rodean pueden ser de naturaleza casual, cuando se producen sin ningún tipo de intencionalidad y dan lugar a un tipo de comunicación enunciativa. Por ejemplo, un papel escrito arrastrado por el viento carece de la intención de comunicar su contenido. Sin embargo, si ese mismo papel es enviado en una carta a una persona en concreto, sin duda se está produciendo un acto de comunicación intencional. Este tipo de comunicación es la utilizada principalmente en la comunicación visual esgrimida por los medios de comunicación, la publicidad, el cine o el arte. Si observamos el entorno que nos rodea, lo descubrimos pleno de imágenes pertenecientes a ambos tipos de naturaleza, casual e intencional. Ya sean de un tipo u otro, están sujetas, en la mayoría de los casos, a una interpretación –consciente o inconsciente- por parte de la persona que las observa. Esto implica comunicación realizada por medio de lo visual. No obstante, el concepto de comunicación visual está más arraigado a los siglos XX y XXI que a ningún otro espacio temporal de nuestra historia. La palabra “imagen” tiene que ver hoy día con la mayoría de actos que se producen a nuestro alrededor.

El proceso de comunicación audiovisual se compone de los elementos que participan en el de comunicación oral. Consta de un emisor, un receptor, la influencia de las alteraciones ambientales, un código, un canal y un mensaje conformado por dos, el visual y el auditivo. El mensaje visual funciona como información y como soporte visual, convirtiéndose en la esencia de la comunicación visual intencional.

Aún cuando el mensaje visual llegue al receptor, de manera más o menos completa, tras haber logrado salvar la mayoría de interferencias visuales con que el ambiente pueda deformarlo (cantidad de luz, presencia de otros colores, influencia de otras imágenes allegadas, escasez de contraste, etc.), debe pasar a través de ciertos filtros que son particulares y únicos en cada receptor; también ellos realizarán modificaciones en el mensaje. El primero de estos filtros actúa de manera objetiva, está relacionado con lo sensorial y depende del órgano de la vista, el ojo. Así, una persona daltónica no apreciará los colores exactos de una imagen y una persona que padezca de hipermetropía no será capaz de apreciar con claridad algunos de los detalles que el mensaje pueda contener. El segundo filtro depende de manera muy estrecha de la personalidad y capacidades mentales del receptor, lo cual condicionará su interpretación; una persona adulta no valorará una imagen concreta de la misma manera que pueda hacerlo un niño de cinco años. Por último, existe un tercer filtro al que podríamos denominar cultural, que dejará pasar con mayor facilidad aquellos mensajes conocidos para el receptor, aquellos que forman parte de la educación y el ambiente cultural en que se ha desarrollado. Si se tiene en cuenta la naturaleza de estos tres filtros, se puede afirmar que su función principal es la de adaptar el mensaje visual al receptor de manera subjetiva; es decir, producen una *subjetivación* de la información visual según el receptor que la capte.

Resulta importante introducir esta pequeña descripción del proceso de comunicación visual, cuando se pretende comprender el papel que juega la imagen en un mundo que gira y se desenvuelve principalmente en torno a ella. Un mundo donde la imagen ha sobrepasado su esencia como símbolo, como medio de comunicación, hasta convertirse en identidad y en virtud: la imagen define a una persona, es su tarjeta de presentación. A través del aspecto estético, se le asignan valores humanos que en realidad se desconoce si la persona posee. Si se trata de un objeto, se le pueden asignar propiedades que en algunos casos no llega a ostentar. De esta manera, en la sociedad actual *lo aparente* ha cobrado muchísima más importancia que *lo real*. La imagen se ha instaurado como todopoderosa en un universo que gira en torno a ella, abarcándolo todo: política, información, estética, relaciones personales, educación, lenguaje, arte, etc., con un objetivo comunicativo de naturaleza puramente intencional.

La comunicación visual intencional puede dividirse en dos tendencias, la práctica y la estética. La comunicación intencional práctica es aquella cuyo objetivo principal es hacer que el contenido llegue de manera eficaz al observador, centrándose en el significado. Por el contrario, la comunicación intencional estética presta especial atención al significante, por encima del contenido que éste pueda tener. Es decir, que el significado no trasciende por lo que es, sino lo que aparenta ser a través de su imagen. Es precisamente el uso de carácter estético el que ha desembocado en la situación descrita que vive la imagen hoy día, y es su uso práctico el que la ha encumbrado como el más eficaz y atractivo medio de comunicación.

Integrada en un ambiente social educado para ser receptivo a ellas, las imágenes se suceden ante nuestros ojos sin cesar. Estamos rodeados de carteles publicitarios cuyo atractivo reside en su aspecto estético (composición, color, formas, etc.) más que en el objeto que pretenden promocionar. Las explicaciones en general, desde una clase escolar a un programa de ordenador, se realizan con asistentes animados y se diseñan de una manera concreta para resultar asequibles. Los signos visuales reinan en las calles, y organizan el ir y venir de una sociedad que se siente huérfana en su ausencia. La imagen se ha convertido en nuestra más fiel e insustituible compañera, llegando al punto de producir inseguridad y desorganización en su ausencia en todos los ámbitos de nuestras vidas. Tanto es así que, en cierto modo, deberíamos estar agradecidos por su existencia, por participar de su poder. No obstante, cuando la imagen parece dirigir cada vez más el sentido de nuestras vidas de forma casi dictatorial, cuando ha mutado hasta convertirse en muchos casos en estereotipo, cabe preguntarse si ese modo de afrontar el futuro tiene realmente sentido y valor para las personas. Sobre todo, si la sociedad es realmente consciente de lo que una simple imagen puede llegar a conseguir, si somos capaces de entender y controlar su influjo.

Las imágenes no siempre acecharon al ser humano desde diversos formatos, como sucede en la moderna sociedad actual. En sus inicios surgieron con el dibujo, la pintura, la fotografía. Dejando atrás las pinturas rupestres y la decoración de vasijas, su principal soporte eran el /muro, el papel o el lienzo. Es el papel el soporte característico del dibujo y puede que sea la producción artística de imágenes de mérito más escasamente reconocida. Pero el dibujo, al representar una imagen, es un medio de comunicación tan válido como cualquier otro y, en ocasiones, más eficaz que el propio lenguaje –no en vano existe el clásico dicho “una imagen vale más que mil palabras”-. De hecho, la comunicación mediante el dibujo dio lugar a uno de los medios más eficaces para comunicar mediante imágenes sucesivas en movimiento: los dibujos animados. Hoy en día, éstos se han convertido en base de las principales manifestaciones de la imagen en las nuevas tecnologías de comunicación.

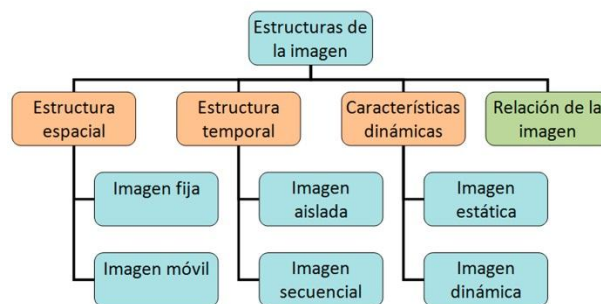
1.1.1 La imagen en movimiento

Es importante comenzar el presente proyecto con un análisis técnico de los dibujos animados. Una adecuada comprensión de su funcionamiento y elaboración es necesaria, de cara al análisis de las series de dibujo animado emitidas en televisión, recogido en el capítulo segundo, puesto que complementa aspectos técnicos descritos en cuanto a diseño y animación.

Una animación es un conjunto de imágenes estáticas que, dispuestas de forma secuencial y reproducidas siguiendo un ritmo determinado, se perciben como imágenes en movimiento. Cada secuencia comprende un conjunto de cuadros fotográficos o creados, denominados fotogramas en el caso del cine y *frames* en el caso del vídeo. Las imágenes en movimiento se ven a través de la televisión o el cine, emitidas por sistemas de vídeo y proyectores, manipuladas mediante un ordenador. Sin embargo, las imágenes animadas quedan siempre determinadas por la técnica que se utilice, y son características de la creación de los dibujos animados.

El hecho de dotar a un conjunto de imágenes secuenciales de movimiento conlleva una estrategia que solventa las diferencias existentes entre la percepción directa de la realidad y la percepción de las creaciones audiovisuales que representan parte de ella. Esto es, las representaciones estáticas de la realidad, dotadas de la ilusión de movimiento, asemejan mayormente las características del proceso perceptivo realizado por el receptor, es decir, constituyen una ilusión de la realidad.

Según Villafañe (2002), la definición estructural de una imagen hace referencia, principalmente, al ámbito de lo espacial, lo temporal y de relación. Partiendo de su estructura espacial, la imagen puede ser clasificada como *fija* o *móvil*; de igual modo, su estructura temporal determina si se trata de una imagen *aislada* o *secuencial*. Por último, haciendo referencia al dinamismo formal de la misma, es posible clasificar la imagen en *estática* o *dinámica*. Tengamos en cuenta que en todos los casos se trata de imágenes estáticas, siendo la relación que presenten entre ellas y con respecto a un contexto, así como su finalidad, las que determinen su carácter móvil o dinámico. A partir de las clasificaciones expuestas en el estudio de Villafañe, puede presentarse el siguiente esquema:



[Gráfico n. 1. Esquema de la dimensión estructural de la imagen]

La animación de imágenes, como se ha señalado, se constituye a partir de imágenes estáticas que recrean el movimiento paso por paso, lo que nos señala la naturaleza *móvil* y *secuencial* de las mismas desde un principio. No obstante, para un resultado más eficaz y atractivo visualmente, la unidad básica de la animación –la imagen estática– debe asumir las características necesarias que contribuyan a una mayor comprensión de la acción. Para ello, la composición de cada imagen debe ser *dinámica* y sus trazados contener la suficiente fuerza como para dar lugar a una acción más reforzada. Por último, es la *relación* de las imágenes entre ellas, así como con el contexto interno de la acción, sonidos, argumento y demás elementos lo que, en cierto modo, completa la organización básica de las imágenes en movimiento.

El movimiento –o la ilusión de movimiento– es, si no el principal, uno de los elementos fundamentales que hace posible la experiencia comunicativa entre el mensaje audiovisual y el receptor. La presencia del movimiento en las representaciones visuales tiene la capacidad, o consecuencia, de situar la acción en una posición muy directa con respecto al objeto o hecho al que hace referencia. Además, emplaza el contenido de la animación en un tiempo presente y

simultáneo con respecto a la situación temporal del espectador, dando lugar a un efecto de realidad continuamente en actualización según se produzca su visionado.

Respecto a la animación, el movimiento se estructura teniendo en cuenta dos fenómenos principales: el ritmo y la síncreis. El ritmo visual consiste en la organización temporal e intencionada de los desplazamientos de las superficies visuales en el interior de cuadro en un mensaje determinado. Al igual que sucede durante la disposición de pausas y sonidos para la creación de una melodía armónica, los elementos formales de una imagen y de una secuencia animada son organizados de acuerdo a un ritmo consecuente con la intencionalidad del resultado. El ritmo dispone los enlaces visuales que se dan entre los elementos gráficos que componen cada imagen y, de la misma manera, entre cada una de las imágenes que componen la secuencia. Dependiendo de la finalidad de la animación, el peso comunicacional se inclinará hacia aspectos estéticos o de contenido, otorgará coherencia entre las distintas formas, distribuirá elementos de forma seriada, ordenada, desordenada o atendiendo a la perspectiva, y lo hará, según convenga, con fuerza que evidencie la intención del autor/a o con suficiente discreción como para evitar la obviedad.

Otro fenómeno imprescindible en la organización de la forma audiovisual es la síncreis, el factor *estructurante* que organiza el todo a partir de un punto concreto en la imagen visual y un evento sonoro exacto, insertados en un orden temporal que afecta a la totalidad del mensaje audiovisual. La síncreis de la imagen en movimiento, al igual que el ritmo, es un fenómeno producido artificialmente, articulado a partir de la reproducción de fenómenos luminosos y sonoros. Se trata de un componente esencial en la producción de imágenes audiovisuales y su organización rítmica, a través de una relación funcional entre el sonido y la imagen, es decir, su sincronización. Todo ello contribuye a crear una estrategia narrativa a través de la construcción de movimiento visual, que dé lugar a una lectura eficaz obtenida a través de la correcta organización de todos los elementos que componen el mensaje audiovisual.

Principalmente, la imagen en movimiento se ha destinado a creaciones de carácter audiovisual, de las que destacamos el dibujo animado, una de las principales materias de análisis de este estudio.

1.1.2 El dibujo animado como medio de expresión

En sus inicios, la atención proporcionada no fue precisamente elevada, ya que se los calificó como producto enteramente infantil, además de pautarse su duración máxima y su emisión. No obstante, la magia que los dibujos animados eran capaces de desplegar, la versatilidad para utilizarse como programa independiente, publicidad o complemento especial para imágenes reales y el derroche de creatividad que permitían, pronto despertó gran interés. Hoy día, conviven en igualdad de condiciones con los productos de imagen real, tanto en cine como en televisión, ofreciendo la misma gama de géneros, ya sea comedia o drama, ficción o representación de la realidad, largometraje o serie.

Tal éxito se debe en gran parte a las posibilidades que la animación ofrece. Los diferentes tipos de animación abren puertas que permanecen cerradas al potencial de la imagen real, permitiendo crear nuevos mundos donde la imaginación puede extraviarse eliminando cada vez más los miedos a las restricciones. Tanto es así, que la demanda de dibujos animados se ha multiplicado en cuanto a productos para público adulto y juvenil. Además del ámbito del cine y la televisión, el uso de los dibujos animados se extiende a numerosas aplicaciones: anuncios publicitarios, videojuegos, escenas cinemáticas y más recientemente, en animaciones de software, Internet y móviles.

1.1.3 El dibujo animado y su uso sociocultural

Aunque la animación y los dibujos animados surgieron antes que el cine como tal (sus primeros usos se atribuyen al zootropo y al praxinoscopio), se sitúa su comienzo histórico en el cine principalmente, donde surgieron ante todo como un género. Sin embargo y al mismo tiempo, los dibujos animados fueron utilizados para spots publicitarios, cabeceras de todo tipo e, incluso, fueron insertados en películas de imagen real como efectos especiales. La presencia de los dibujos animados en el cine y en la televisión se estimó, en primera instancia, como un mero producto de entretenimiento, considerado inferior a los productos de imagen real. Las primeras creaciones animadas para el cine se sitúan en 1917 con *El apóstol*, del argentino Quirino Cristiani, un largometraje perdido, ya que su celuloide se destinó a otros usos posteriormente. Otras producciones de dibujos animados son *Las aventuras del príncipe Achmed (Die abenteuer des Prinzen Achmed)*, de 1926 y ubicada en Alemania, y *El romance de Renart (Le roman de Renart)* en 1930, basada en el romancero francés medieval. No obstante, para que los largometrajes de dibujos animados fuesen finalmente aceptados y valorados correctamente, hubo que esperar al estreno en Norteamérica de *Blancanieves y los siete enanitos (Snow White and the seven dwarfs)* en 1937, la primera y famosa gran producción de Walt Disney.

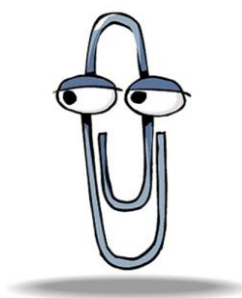
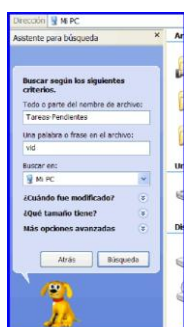
Junto a las animaciones a que la factoría Disney daba lugar y el auge que vivía la animación a causa de ello, surgieron otros estudios de animación norteamericanos. Destacan Warner Bros y Hanna Barbera que, pese a realizar largometrajes, se especializaron en la producción de series de dibujos animados infantiles y juveniles, como son las archiconocidas *La hora Warner*, *Las Nuevas Aventuras de Winnie the Pooh*, *Las Aventuras de los Osos Gummi*, *Patoaventuras*, *Gargoyles*, *Las aventuras de los Tiny Toon*, *Los Picapiedra*, *Los Supersónicos*, *El oso Yogi*, *Jonny Quest* o *Scooby-Doo*. Todas estas series tuvieron un gran éxito en España. Sin embargo, aunque aumentaron la fama y la importancia de la producción de dibujos animados, eclipsaron por su calidad y dinamismo muchas de las series nacionales que se estaban creando o que se emitían en televisión.

No obstante y debido al gran abanico de posibilidades que ofrece, hoy día los dibujos animados están en todas partes. En el ámbito de la informática, los ordenadores e Internet, se comenzaron a utilizar como asistentes de información y educación en tutoriales y vídeos educativos, ya que facilitan la comprensión de la información y son ideales para representar.

Por ejemplo, el desarrollo de un proceso concreto o el funcionamiento de un aparato técnico, ofreciendo perspectivas y detalles a escala insertados en una secuencia de movimiento.



[Imágenes n. 1, 2, 3. De izquierda a derecha, *Johnny Quest*, *Los Supersónicos* y *Los Picapiedra*]



[Imágenes n. 4 y 5. De izquierda a derecha, *Rover*, asistente de búsqueda Windows XP y *Clipo*, asistente del sistema de ayuda de Microsoft Office 97]

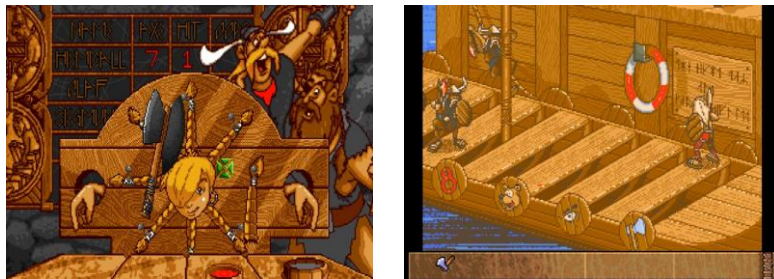
Internet, también se beneficia de las amplias posibilidades del dibujo animado, hecho que se aprecia en la presencia de pequeñas animaciones, por mínimas que sean, en la práctica totalidad de los sitios webs, ya sea como: botón, menú de ayuda, elemento decorativo y/o explicativo. En especial, destacan las animaciones en los anuncios publicitarios que invaden la red. Al disponer de menos espacio para mostrarse, captan la atención del usuario por medio del movimiento y el color, en contraste con un menú generalmente estático. Además de su eficacia, los dibujos animados recaban un porcentaje de atención por parte de los usuarios mucho mayor, ya sea por las ventajas que brindan o por su contenido estético. Actualmente, destaca la presencia del *gif* animado en la red y, principalmente, en programas de mensajería instantánea y comunicación, como son *Messenger* o *Skype*.



[Imágenes n. 6 y 7. Uso de gifs animados como emoticonos para Messenger. Es destacable el auge de los emoticonos japoneses hoy día, referentes a personajes diseñados para ese fin y los cuales, sin embargo, han dado lugar a un amplio *merchandising*, como es el caso de *Onion head*, a la derecha, personaje del que hay disponibles desde fondos de pantalla o calendarios web hasta todo tipo de muñecos y accesorios.]

La animación *gif* consiste en una serie de imágenes de calidad media mostradas en secuencia. En un principio, se utilizó como elemento animado para las primeras páginas webs, y han pasado a constituir principalmente los iconos, botones y *banners* gráficos de Internet.

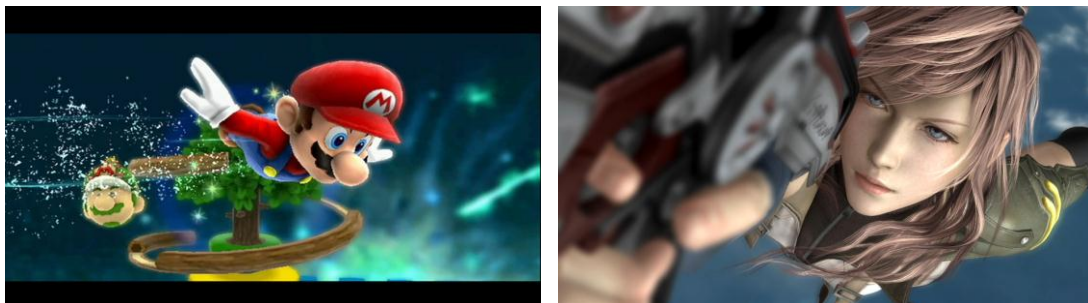
El mundo de los videojuegos, por su parte, viene a ser el paso evolutivo de la animación en un contexto plenamente interactivo en que el usuario se desenvuelve. No en vano, algunas de las primeras animaciones integradas en videojuegos fueron realizadas con técnicas tradicionales de dibujo animado o basadas en ellos. De hecho, las animaciones se construyen a partir de secuencias breves de animación en tecnología 3D para la animación del personaje interactivo y, además, pueden incluir secuencias de vídeo animadas en 2D y/o 3D.



[Imágenes n. 8 y 9. Imágenes del videojuego de plataformas *Heimdall* (1991), cuyo diseño en general tiene gran influencia del dibujo animado]



[Imágenes n. 10 y 11. La primera imagen pertenece al videojuego *The legend of Zelda: The wind waker* (2002), en la cual se ha utilizado animación 3D basada en una apariencia bidimensional, semejante a la de los dibujos animados. La segunda imagen es del videojuego *Street Fighter 4* (2009). Pese a tratarse de animación realizada con tecnología 3D, se pretende conseguir un aspecto más relacionado con la animación 2D, situada en un escenario tridimensional]



[Imágenes n. 12 y 13. Imágenes de los videojuegos *Super Mario Galaxy* (2007) y *Final Fantasy XIII* (2009). Se trata de dos ejemplos de videojuegos de gran calidad técnica, que hacen uso de una impecable animación en 3D]

Del mismo modo, las interfaces de los teléfonos móviles incluyen animaciones que, aparte de contribuir a un diseño más atractivo, dan lugar a una interfaz más intuitiva y fácil de manipular.



[Imágenes n. 14 y 15. Imágenes pertenecientes al menú principal de dos teléfonos móviles de la compañía NOKIA]

Puede constatarse, por tanto, que la animación y los dibujos animados están plenamente integrados en la sociedad en que vivimos. De hecho, paralelamente a los avances tecnológicos relacionados con la animación digital y 3D, se trata de un fenómeno social, tecnológico, cultural e identitario que no cesa de crecer y evolucionar.

1.1.4 El cine de animación en España

Una breve perspectiva de la evolución de los dibujos animados en España resulta un punto introductorio importante, especialmente como origen y desencadenante de la programación de dibujos animados actual (en el segundo capítulo), donde el número de productos nacionales emitidos es de los más bajos. Un análisis de los principales movimientos de la industria de la animación española pueden ayudar a entender la situación de los productos nacionales en todas las cadenas de televisión.

Cuando analizamos el nacimiento y evolución del dibujo animado español desde la actualidad, vemos que tiene aptitudes y recursos para crear obras de calidad, con relevancia cultural y social. Pero, en general, se ha posicionado a favor de productos claramente uniformados, conformados de acorde de un arraigo tradicional en cuanto a temática y diseño, o bien a la tipología de producciones americanas y niponas. Es más, la mayor parte de los dibujos animados emitidos por televisión son precisamente productos extranjeros, lo que reduce bastante las posibilidades de las animaciones españolas, cuya emisión es aproximadamente del 6% del total, según datos del año 2005.⁴

En un principio, hubo esperanzas de que la industria española del dibujo animado se desarrollase por sí misma durante el período franquista, una vez abiertas las fronteras de España al resto del mundo. No obstante, comenzaron a llegar productos extranjeros – principalmente norteamericanos- de cómic o animación, que se constituyeron como una enorme influencia. Por ello, el comienzo de la animación española se basó en copias e imitaciones de productos extranjeros. Se descuidó la propia formación y constitución de una industria independiente, además de crear una sensación de desconfianza hacia los propios productos (diferentes al ya establecido estilo norteamericano) entre los espectadores del país

⁴ YÉBENES CORTÉS, Pilar (2005) *Cruz Delgado: una historia de animación en España*. Córdoba. ANIMACOR y Filmoteca de Andalucía. Diputación de Córdoba, p.9

y entre los propios productores. Este escaso éxito a nivel nacional e internacional, unido a la falta de apoyo, se manifiesta en una pérdida identitaria que desfavorece el comercio, la diversidad cultural y, como se ha comentado, la propia confianza social hacia los propios productos culturales, hecho que fomentó una inestabilidad que marcará desde el principio toda la producción de dibujos animados.

Hoy día parece perdurar ese extraño sentimiento o, tal vez, simplemente, se da una deslucida gestión industrial. Lo cierto es que el proceso de publicidad y *merchandising* de cada largometraje o serie española es un hecho prácticamente inexistente en el transcurso de la producción audiovisual, lo cual provoca un desconocimiento muy extendido en el público. Dejando aparte la calidad que pudieran tener los productos nacionales, es obvio suponer que una mala gestión publicitaria arruine proyectos, incluso si éstos son muy buenos. La publicitación de un producto audiovisual es crucial para determinar si se alcanzará el éxito o el fracaso. Tomemos como ejemplo la serie española de animación 3D *Pocoyó*; al contrario de lo que ocurre con el resto, este producto fue correctamente publicitado y, muy pronto, alcanzó gran fama entre padres, madres e hijos en edad preescolar. Además, ha obtenido un gran número de méritos tanto nacionales como internacionales, entre los que destacan los siguientes: *Premio a la Mejor Serie de Televisión* en el festival Annecy; *Premio BAFTA a la Mejor Serie de Animación Preescolar 2006*; *Premio a la Mejor Serie de Animación* en los festivales de Animadrid, Animacor y Pulcinela en 2005 y 2006; *Premio 3D en el Festival español Art Futura 2007*; *Premio al Proyecto Innovador FICOD 2007* (Foro Internacional de Contenidos Digitales); *Premio al Mejor Programa Infantil 2009* otorgado por la ATEA (Asociación de Telespectadores de Andalucía); y el *Premio Kineo* del Festival de Cine de Venecia 2010. También obtuvo galardones en Norteamérica, China y Latinoamérica. Pueden encontrarse videojuegos de *Pocoyó* para las videoconsolas Nintendo DS y Wii, una web oficial (*mundopocoyo.com*) y cientos de artículos –ropa, juguetes, complementos, accesorios, etc.- basados en esta famosa serie de animación.



[Imagen n. 16. Personajes principales de la serie *Pocoyó*]

No obstante, la última década se ha caracterizado por el aumento de producciones de animación españolas, tradicional y digital y la mejora de su publicitación. Pese a no haber logrado alcanzar el nivel de acogida de las grandes producciones norteamericanas o japonesas, en España las factorías de animación desarrollan un arduo trabajo, en el cual son claramente visibles numerosas mejoras.

1.1.4.1 Orígenes de la animación española

Como afirma P. Yébenes (2005), el inconveniente principal para realizar un estudio histórico del dibujo animado español es la escasez de bibliografía existente.

El inicio de la animación española aún levanta controversia a nivel internacional. Existen datos que sitúan los primeros trabajos en España, otros en Francia e incluso en Norteamérica. Cada nación reclama su paternidad, pero según los datos cronológicos recogidos entre varios autores, el primer intento de animación parece situarse entre España y Francia, de la mano del director y fotógrafo español Segundo de Chomón. Paralelamente a los estudios de Émile Cohl, Segundo de Chomón⁵ realizará los primeros intentos de animación en Francia. En 1905 rodará en Barcelona *El hotel eléctrico* mediante la técnica de pixilación y unos años más tarde realizará dos cortometrajes: *Excursión en la Luna*, un *remake* del trabajo de Méliès, y *La casa de los duendes* (*La maison hantée*) en el estudio de Montreuil-sous-bois. De acuerdo a las técnicas utilizadas, se puede considerar a Segundo de Chomón como el padre de la animación, pero no de los dibujos animados.



[Imágenes n. 17 y 18. Fotogramas de los cortometrajes *Excursión en la Luna* (1906) y *La casa de los duendes* (1908), dirigidos por Segundo de Chomón]

Expresiones divertidas de caras cómicas (*Humorous phases of funny faces*) será el primer trabajo de dibujos animados rodado por el caricaturista inglés J. Stuart Blackton en 1906, que consistirá en la evolución de rostros dibujados en una pizarra, grabados fotograma a fotograma, con lo cual Inglaterra se sitúa más cerca del origen del dibujo animado que ningún otro estado. Pero será con *Phantasmagorie*, en 1908, cuando el francés Émile Cohl se proclame como el auténtico creador de los dibujos animados.



[Imágenes n. 19 y 20. Fotogramas de *Expresiones divertidas de caras cómicas* (1906), de J. Stuart Blackton]

Tras el surgimiento de este tipo de animación, en España comenzaron a surgir diferentes productoras –*Studio Films*, *Momo Films*, *Mosquito Films*, etc.- que pondrían sus esperanzas,

⁵ La filmografía de Segundo de Chomón es algo desconocida en España, pese a su riqueza y su amplia producción. Me siento obligada a recomendar la revisión del trabajo de este autor español al lector/a.

que no los medios suficientes, en el cortometraje animado sin obtener demasiado éxito. Los primeros resultados serán *El apache en Londres*, de autor desconocido, producida por *Studio Films* y fechada en 1915, *El toro fenómeno*, de Fernando Marco y *Las aventuras de Jim Trot* en el mismo año, dirigida por Joaquín Xaudaró para *Momo Films*.

Para ahogar el difícil comienzo de estas empresas, en 1920 comenzaron a entrar en España todos los productos extranjeros –principalmente norteamericanos-, entre ellos los creados por la factoría *Disney*. El éxito de estas producciones exteriores, junto con la llegada de la guerra civil española, harán que el desarrollo de los dibujos animados españoles se vea paralizado. Apenas un año antes, Pat Sullivan y Otto Mesmer darán vida al simpático *Félix, el gato* (*Felix the cat*), el primer ejemplo de serie muda de la industria de los dibujos animados.



[Imágenes n. 21 y 22. Fotograma de la cabecera de presentación de la serie *Felix the cat*, que comenzó a ser distribuida en el año 1919 por la compañía productora estadounidense Paramount Pictures, y detalle del personaje]

1.1.4.2 Los años 40 y 50 del siglo XX

Durante este período de tiempo, se crean piezas de cierta calidad, como *Garbancito de la Mancha*, el primer largometraje de dibujos animados a color de toda Europa, su secuela *Alegres vacaciones* a cargo de Arturo Moreno, y *S. O. S. Doctor Marabú* de Enrique Ferrán, conocido como “Dibán”.



[Imágenes n. 23 y 24. Carteles de los largometrajes de dibujos animados *Garbancito de la Mancha* (1945) y *Alegres vacaciones* (1948)]

No obstante, la animación española se estanca en una fuerte tradición de la que no consigue apartarse a causa de la censura existente: la temática es repetitiva, se abusa de tópicos y priman las restricciones. Los productos extranjeros logran mayor aceptación entre el público a causa de la novedad de sus tramas y sus diseños, mucho más atrevidos y atractivos para el público. En un intento por alcanzar el éxito, Alejandro Cirici-Pellicer y José Escobar (creador de los personajes de cómic *Zipi y Zape* y *Carpanta*) presentan *Érase una vez*, basada en el cuento

de *La Cenicienta*. Para desgracia de los autores, los estudios de Walt Disney se embarcan en el mismo proyecto (*Disney* será el primero en acuñar el nombre original del cuento, lo que explica el título del largometraje español). Su largometraje, *La Cenicienta*, desbancó completamente la producción española debido a su superioridad técnica, ligada a la superioridad económica del productor y director norteamericano. Además de ello, el estreno de ambas películas aconteció prácticamente en la misma fecha, con lo cual fue inevitable una comparación entre ambas por parte de los críticos, quienes apoyaron sin excepción la versión norteamericana pese a que la española era superior en cuanto a ambientación, decoración y vestuario. Así, *Érase una vez*, aunque fue un producto de alta calidad si se tienen en cuenta los insuficientes medios de que se disponía y habiendo logrado una mención de honor en la XI Mostra Cinematográfica de Biennale de Venecia, quedó completamente desbancada y su productora arruinada.

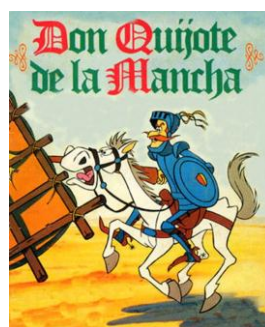


[Imágenes n. 25 y 26. Carteles de los largometrajes animados *Érase una vez* (1950) y *La Cenicienta* (1950)]

1.1.4.3 Los años 60 y 70 del siglo XX

Con el fin de la guerra y la subida de Franco al poder, el sentimiento nacionalista español se verá en alza y afectará al país en todos sus aspectos, incluyendo, por supuesto, el cultural. El cierre de las fronteras a los productos extranjeros propiciará una repentina valoración del producto español y permitirá desahogarse algo más a las industrias de animación, así como la aparición de otras nuevas; tímidamente, surgirá de nuevo el entusiasmo y la animación se verá algo más impulsada. Las nuevas y modestas industrias, *Hispano Grafic Films* y *Dibsono Films* las más destacables, trabajarán en la mejora de su organización, producción e infraestructuras, aunque la carencia de presupuesto será la traba común en ellas. Conscientes de estos problemas, ambas empresas decidirán unirse, dando lugar a *Dibujos Animados Chamartín*.

El estudio de animación más importante de la época es el dirigido por Cruz Delgado, que producirá la más extensa y sobresaliente obra de dibujos animados en España, *Mágica aventura* de 1974 y *El desván de la fantasía* de 1978 entre sus largometrajes más importantes, y la serie *Don Quijote de la Mancha*, emitida numerosas veces en la televisión española debido a la cálida acogida que tuvo por parte del público, tanto adulto como infantil.

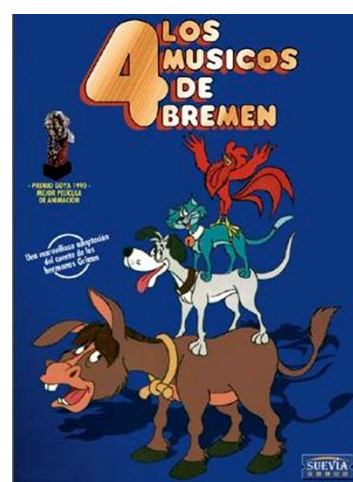
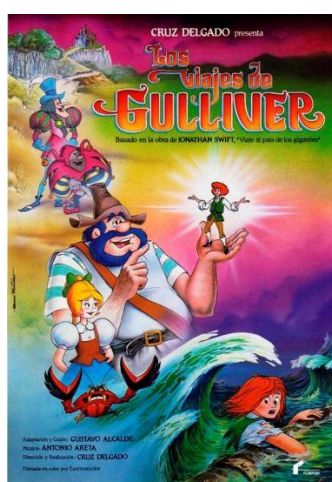
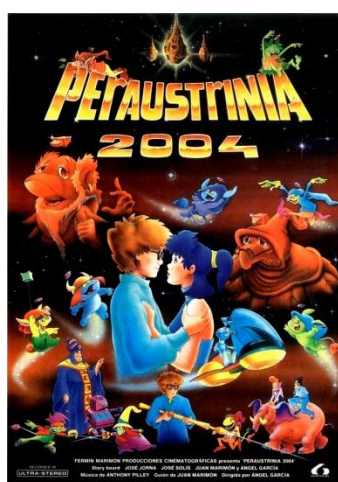


[Imagen n. 27 y 28. Fotografía de la fachada de los Estudios Chamartín n. 29. Cartel de la serie de dibujos animados *Don Quijote de la Mancha* (1979), una de las series españolas más famosas y emitidas en televisión]

1.1.4.4 Los años 80 y 90 del siglo XX

Durante las décadas ochenta y noventa se dio la mayor producción por parte de las industrias de animación españolas. Este éxito se debe, en parte, a que el argumento de muchos de sus largometrajes comienza a apartarse de lo tradicional. Son ejemplo *Peraustrinia 2004* de Fermín Marimón, perteneciente al género de ciencia ficción, o *Los viajes de Gulliver* de Cruz Delgado. Aunque el presupuesto continúa siendo muy poco elevado, parece claro que la ilusión por hacer dibujos animados permanece en muy alta estima en el país.

Entre las series de dibujos animados destaca *Los Trotamúsicos: los cuatro músicos de Bremen*, basada en el cuento de los hermanos Grimm *Los músicos de Bremen* y producida por Cruz Delgado. Fue emitida en Televisión Española a finales de los años ochenta, permaneciendo en la programación infantil durante aproximadamente una década.



[Imágenes n. 29, 30 y 31. Carteles de los largometrajes de dibujos animados *Peraustrinia 2004* (1989) y *Los viajes de Gulliver* (1983), y cartel de la serie de dibujos animados *Los Trotamúsicos: los cuatro músicos de Bremen* (1989)]

A principios de los noventa se formará la primera sociedad de animadores, *SEDA* (Sociedad Española de Dibujos Animados), que será abolida tan sólo tres años después. Entre sus creaciones destacan *La leyenda del viento del Norte* (1992) y su secuela, *El regreso del viento del Norte* (1993), de Maite Ruiz de Austri. Ambos largometrajes destacan por su original argumento y técnica de realización, además de los fluidos diálogos y la personalidad de los

pequeños protagonistas, con los cuales los más jóvenes telespectadores lograrán una grata identificación. Posteriormente, en el año 1998, Ruiz de Austri producirá *¡Qué vecinos tan animales!*

Esta autora, sin embargo, carecerá del reconocimiento que su extensa obra merece, ya que sus dos largometrajes, como indica Martínez Barnuevo, *parecen haber sido borrados completamente del mapa de la animación española. De la empresa productora, EPISA⁶, no hemos podido encontrar ninguna información, ni localizarla, lo que indica que posiblemente ya no exista. De hecho, Maite Ruiz de Austri es actualmente la directora de EXTRA, una productora extremeña, y acaba de producir su cuarto largometraje, “La leyenda del unicornio”.⁷*

1.1.4.5 La animación española en la actualidad

Si bien es cierto que los últimos años han demostrado que en España ya existe una industria de dibujos animados consolidada y con medios a su alcance, no puede negarse que el éxito de sus productos no ha sido demasiado brillante.

El último largometraje de Ruiz de Austri es *La leyenda del unicornio*, en el año 2001. El principal objetivo de la autora es el de fomentar el consumo de productos de dibujos animados por parte de la audiencia infantil, resaltando aquellos valores a los que se considera que el niño/a deben tener acceso. En la película, se da crédito a la amistad, la comprensión, la sinceridad, la modestia, el amor familiar, la valentía, la pérdida, la cooperación y la ayuda sin intereses. En palabras de los hacedores de este importante trabajo para el cine español:

Somos conscientes del enorme poder de sugestión que tiene el audiovisual en la gente de edad temprana, la edad de aprender, de formarse, la edad de hacer suyos los valores que definirán su visión del mundo y de sus relaciones cuando se conviertan en adultos. Este poder de influencia en su educación se ve enormemente reforzado por la gran cantidad de horas que los niños dedican al consumo de producto audiovisual. Preferentemente de televisión.

Todo ello nos hace conscientes, también, de la responsabilidad que tienes cuando produces una película para niños. Además de divertir siempre se transmite un mensaje tanto en la forma como en el contenido.⁸

Paralelamente, utilizando un lenguaje cinematográfico muy clásico, Luis Eduardo Aute comienza ya en 1995 a preparar los dibujos que en el año 2001 formarán parte de su largometraje *Un perro llamado dolor*, una reflexión sobre el arte y su creador, que nos invita a explorar el mundo personal de artistas tan conocidos como Picasso, Goya, Dalí, Duchamp, Sorolla, Romero de Torres, Rivera, Frida Kahlo y Velázquez.

Dirigida por José Pozo, *El Cid. La leyenda* aparece en la gran pantalla en el año 2003, una versión animada del romancero escrito, que representa un gran salto en el cine de dibujos

⁶ Euskal Pictures Internacional.

⁷ MARTÍNEZ BARNUEVO, M^a Luisa (2001). *El cine de animación en España (1908-2001)*. Valladolid. Fancy Ediciones, p. 70, 71.

⁸ <http://www.aulainfantil.com/noticias/entrevista.asp?ididentificador=5>; consulta realizada en 2005.

animados español. Producida por Filmax Animation, obtendrá un premio Goya y será nominada a los premios Goya a la Mejor Película de Animación.



[Imágenes n. 32 y 33. Cartel del largometraje de dibujos animados *Un perro llamado dolor* (2001) y fotogramas, y cartel del largometraje de dibujos animados *El Cid. La leyenda* (2003)]

La calidad del dibujo es muy notable y recuerda enormemente al estilo de dibujo de productoras como Disney o Dreamworks. Sin embargo, numerosas opiniones discrepan acerca de la constitución corporal de los personajes.⁹ Además de ser criticada por este hecho, la película es acusada de falta de emoción y carente de atmósferas de suspense o acción que anuncien la escena siguiente. Esta es una muy importante traba que no puede ser ignorada al restar calidad y atractivo a la película, pues una de las máximas del dibujo animado es la anticipación de la acción.

En 2005, Julio Fernández producirá *Gisaku*, el primer largometraje de animación oriental realizado en España. La trama del film resulta tan sorprendente como interesante e inusual: un samurái del siglo XVII es trasladado a la España actual por medio de un embrujo. Deberá cumplir una misión que antaño le fue encomendada: proteger la Llave de Izanagi, que abre un umbral entre este mundo y el mundo del mal. Al igual que la trama, el dibujo sigue los cánones japoneses y norteamericanos actuales, lo cual le resta originalidad.

La película de dibujos animados *Nocturna, una aventura mágica*, realizada por Julio Fernández en 2007, es uno de los productos de mayor calidad técnica y argumental de la totalidad de productos españoles. Pese a estas características, pasó desapercibida debido a la ausencia de publicidad. El largometraje narra la historia de Tim, un pequeño niño huérfano que todas las noches sube a los tejados a contemplar el cielo y su estrella, Adhara. Sin embargo, cuando una noche descubre que ésta ha desaparecido, se internará en el mundo de la noche y sus

⁹ Los personajes de la película son robustos y de gran corpulencia, lo que a veces puede llegar a agobiar en cierto modo el movimiento y al propio personaje. El hecho de portar armadura puede en un primer instante paliar la construcción "hinchada" de los soldados, mas cuando carecen de ella su cuerpo continúa deformado. Esta peculiaridad afecta del mismo modo al cuerpo femenino. Sin embargo, no se trata de carencias técnicas ni falta de habilidad en el dibujo. Diariamente en televisión se nos bombardea con imágenes de dibujos nipones, donde el cuerpo de sus personajes peca de total irrealdad, tanto en la constitución como en los rasgos faciales: son seres sumamente alargados, casi anoréxicos, de cabeza gorda y ojos inconmensurablemente enormes. Ningún espectador se extraña ante su apariencia.

Una de las maravillosas posibilidades del dibujo animado es transformar la realidad a placer, siguiendo cualquier deseo o fantasía; en el campo del dibujo animado, en cuestión de dibujo propiamente dicho, las posibilidades son inmensas, puede incluso considerarse que todo está permitido; ¿cómo imponer un *canon* en el campo de la animación?

criaturas para tratar de averiguar lo ocurrido. Tim descubrirá que, poco a poco, las estrellas se están apagando. Junto al Pastor de Gatos, un nocturniano cuya misión es hacer que los gatos maúllen en las ventanas para lograr que los niños se duerman, Tim deberá afrontar numerosas pruebas para salvar a las estrellas y superar la mayor traba de todas: superar su miedo a la oscuridad.

Nocturna, una aventura mágica constituye una de las mejores producciones de animación españolas de los últimos años. Destaca por la originalidad de sus diseños, tanto de entorno como de personajes, por una correcta organización de un guión tan original como bien estructurado, y una presentación impecable de cara al público. Es una verdadera lástima que este tipo de productos pasen desapercibidos en España y sean eclipsados por productos internacionales, debido a la prácticamente inexistente campaña publicitaria en nuestro país de largometrajes nacionales.



[Imágenes n. 34, 35 y 36. Fotogramas del largometraje de dibujos animados *Gisaku* (2005), cartel del largometraje de dibujos animados *Nocturna, una aventura mágica* (2007) y detalle del personaje Tobermory, leal compañero del Pastor de Gatos y encargado de maullar en la ventana de Tim]

Del mismo modo, se han realizado diferentes producciones de animación digital. En el año 2000, la compañía española Filmix Animation coproduce *P3k: Pinocho 3000*, logrando un importante puesto de calidad para la animación española y ofreciendo un producto enteramente dedicado a la audiencia infantil. También *El bosque animado*, producida en el año 2001, está muy próxima a emular la calidad gráfica de los Estudios Pixar americanos, aunque lejos de contener un buen guión.

Otras producciones de tecnología 3D españolas son *El sueño de una noche de San Juan*, dirigida por Ángel de la Cruz y Manolo Gómez, y *DonkeyXote*, una nueva versión cómica del clásico de Cervantes que, pese a imitar el humor de producciones como *Shrek* u otras comedias extranjeras, no obtuvo apenas éxito entre el público y, como tantas otras, pasó a ser una gran desconocida.



[Imágenes n. 37 y 38. Carteles de los largometrajes de animación 3D P3K: *Pinocho 3000* (2000) y *El bosque animado* (2001). Ambas producciones se adaptan sobre todo al público de menor edad, pretensión que ha llevado, en ambas películas, al abuso de un humor fácil, repetitivo y poco creativo; este hecho provocó que tuvieran muy poca aceptación entre el público juvenil y adulto y, por tanto, mitigó más aún su éxito.]

Producciones posteriores realizadas en animación digital y Flash serán *De profundis*, de Miguelanxo Prado, y *La crisis carnívora*, de Pedro Rivero. La película de Prado podría clasificarse como un producto de cine musical de autor. Definida como “poesía ilustrada”, *De profundis* carece de diálogos y consiste en una animación de pinturas al óleo, acompañada de banda sonora y poesía *en off*. El resultado es una película de calidad técnica impresionante, sembrada de sugerencias, sentimientos y sensaciones que se mezclan con trazos tan poéticos como pictóricos. El argumento, sujeto a numerosas interpretaciones del espectador de turno, nos presenta la situación que viven un pintor y su esposa cuando el barco pesquero en que viaja él se hunde durante una tormenta. Encerrada en su casa, en el centro de una pequeña isla, la esposa vive sumida en terribles presagios, mientras el pintor, acompañado por una sirena, emprende un viaje onírico a través del mar. Descubrirá una nueva forma de contemplarlo junto con sus criaturas que cambiará totalmente su concepción del mismo, dando paso, por medio de la creatividad y espíritu artístico del pintor, a un nuevo y fascinante mundo marino.



[Imágenes n. 39 y 40. Fotogramas del largometraje de animación *De profundis* (2007) y cartel del largometraje de animación Flash *La crisis carnívora* (2008)]

La crisis carnívora, por su parte, consiste en el primer film español realizado completamente en Flash, destinado al público adulto ya que, según la Asociación Cinematográfica de España, contiene lenguaje obsceno, además de imágenes de contenido violento alto.

El argumento de la película se desarrolla en torno a un pacto vegetariano impuesto por los animales carnívoros, para lograr una convivencia armónica entre todos. El protagonista, una hiena llamada Crevel incapaz de cumplir con tales normas, acude a escondidas al cementerio dispuesto a devorar los cadáveres. Allí descubrirá que las tumbas están vacías y que los altos cargos, el león Pérsicus y el tigre Altaicus, han organizado una red alimenticia oculta con los cuerpos de los animales difuntos. Crevel será descubierto y acusado injustamente, pero regresará, bajo el disfraz de jabalí, para hacer justicia y movilizar a los animales herbívoros para tomar el poder y derrocar a los carnívoros.

La película no fue bien acogida entre la crítica y el público español, debido tanto al humor adulto utilizado como a la baja calidad de la animación.

Destacan otros títulos realizados en animación 3D. *Pérez, el ratoncito de tus sueños*, fue una colaboración argentino-española dirigida por Juan Pablo Buscarini, estrenada en España en 2008. La película es un ejemplo de medios mixtos, ya que combina imágenes en 3D con imagen real.

Del mismo año data *El lince perdido*, dirigida por Raúl García y Manuel Sicilia, producida por la compañía granadina Kandor Graphics y Green Moon, la productora de Antonio Banderas, en colaboración con la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. Ambientada en los parques naturales de Andalucía, concretamente en Doñana, narra la historia de un lince insertado en un programa de recuperación de su especie. Pronto se dará cuenta de que forma parte de un proyecto dirigido por un excéntrico millonario para recrear el mito del arca de Noé, por lo que decidirá escapar ayudado por sus nuevos amigos: Rupert, el topo; Gus, un camaleón al que no se le da bien el camuflaje; Beea, una valiente cabra hispánica, y Astarté, un halcón. La película, un éxito entre los menores, obtuvo diversos premios y menciones, destacando en 2008 un Goya a la mejor película de animación y el premio a la mejor película en el Festival Internacional Animadrid.

Planet 51 fue realizada en 2009 en colaboración con Joe Stillman, guionista de la saga *Shrek*. Dirigida por Jorge Blanco, fue producida por Ilion Animation Studios en Norteamérica. A diferencia de las películas producidas en España, *Planet 51* contó con una gran distribución publicitaria a cargo de TriStar, de Sony Pictures, contando por tanto con gran acogida entre el público.

Chico y Rita, del 2010, es una producción animada dirigida por Fernando Trueba, Javier Mariscal y Tono Errando. La historia, ambientada en La Habana, París y Nueva York, es un homenaje al jazz latino, que nos presenta la historia de amor entre el pianista Chico Valdés y la cantante Rita La Belle. De animación y banda sonora impecable, recibió el Goya a la mejor película de animación y uno de los premios del Cine Europeo. La película supuso un gran éxito entre el público debido a su gran calidad técnica y argumental.

Son muy numerosos los títulos de animaciones españolas que han pasado “sin pena ni gloria” por el cine o por el reproductor de DVD (*Olentzero y la hora de los regalos*, 2008; *Misión en Mocland. Una aventura súperespacial*, 2008; *Cher ami*, 2009; *Animal Channel*, 2009; *La vuelta*

al mundo ¡gratis!, 2009; Copito de nieve, 2011; etc.). Son, en general, desconocidas para el público español, difíciles de hallar en centros de venta especializados e, incluso, difíciles de encontrar en la web. Este hecho se debe, principalmente, a la escasez de distribución y promoción que caracteriza el cine español, y es algo que debe tenerse en cuenta si se quieren promocionar los productos nacionales.



[Imágenes n. 41, 42 y 43. Carteles promocionales de *El lince perdido* (2008), *Planet 51* (2009) y *Chico y Rita* (2010)]

1.2 El concepto de animación

Según A. Chong, el proceso de animación centrado en el dibujo tradicional y la imagen computarizada consiste en crear la ilusión de movimiento por medio de la sucesión de imágenes. Aplicado a la animación de modelos o maquetas, vendría a conferir ilusión de movimiento a objetos por medio de captaciones fotográficas.¹⁰

Analicemos las definiciones propiamente dichas de los términos animar y animación, que son un concepto amplio aplicable a todas las técnicas de animación existentes:

- a) *Animar* v. Comunicar vigor, intensidad, movimiento o vivacidad a cosas inanimadas.¹¹
- b) Animar (Del lat. *animare* <*anima*, alma) [3] Dotar de movimiento a cosas inanimadas: [...]. [5] Hacer que una obra artística parezca dotada de vida: [...]¹²
- c) *Animación*. [4]. Técnica cinematográfica, usada en las películas de dibujos animados, por la que se da apariencia de movimiento a una serie de dibujos, muñecos u otros elementos.¹³
- d) *Dibujos animados*: los dibujos que se fotografían en una película sucesivamente y que al ir recogiendo los sucesivos cambios de posición imitan el movimiento de los seres vivos.¹⁴

¹⁰ CHONG, Andrew (2008). *Digital Animation*. Laussane. Worthing: Ava Publishing S. A., p. 8

¹¹ MARSÁ, F. (1990). *Diccionario Planeta de la Lengua Española Usual*. Barcelona. Gráficas Ramón Sopena, S. A., p. 76

¹² DOMINGO, Ricard (1998). *Gran Larousse Universal*. Barcelona. PLAZA & JANÉS EDITORES, S. A., p. 91

¹³ DOMINGO, Ricard (1998). *Gran Larousse Universal*. Barcelona. PLAZA & JANÉS EDITORES, S. A., p. 91

¹⁴ <http://www.wordreference.com> y www.rae.es; consulta realizada en 2010.

Dibujo animado, por tanto, es la técnica por medio de la cual se infunde la ilusión de actividad a una serie de imágenes dibujadas a mano, elaboradas digitalmente u obtenidas por medio de fotografía de objetos y modelos, que se presentan de manera secuencial a una velocidad determinada. De las técnicas de animación, el dibujo tradicional y la animación de modelos son las más antiguas y requieren de arduo trabajo, aunque históricamente la realizada mediante dibujo a mano ha sido más popular. No obstante, hoy día la animación digital parece ganar más y más terreno, sobre todo en el cine. Al tratarse de un tipo de animación relativamente reciente, es de suponer que muy pronto ocurrirá otro tanto en el ámbito televisivo. De hecho, las series de animación 3D para niños, jóvenes y adultos cada día tienen más presencia en la pequeña pantalla.

La realización de dibujos animados es una creación artística que comprende un gran número de habilidades y, por tanto, expertos de campos variados: escritura y narración para definir la historia, conocimientos en dibujo y pintura, composición musical, técnicas cinematográficas y, ante todo, la creación de la ilusión óptica del movimiento de elementos bidimensionales.

1.2.1 Construyendo el movimiento. El proceso de animación tradicional

Como sucede con la producción de un programa o película de imagen real, los productos de dibujos animados conllevan un proceso muy similar previo a su realización, de planteamiento y organización de ideas, tramas y secuencias. Este proceso se divide en tres fases más generales: preproducción, producción o realización y postproducción audiovisuales.

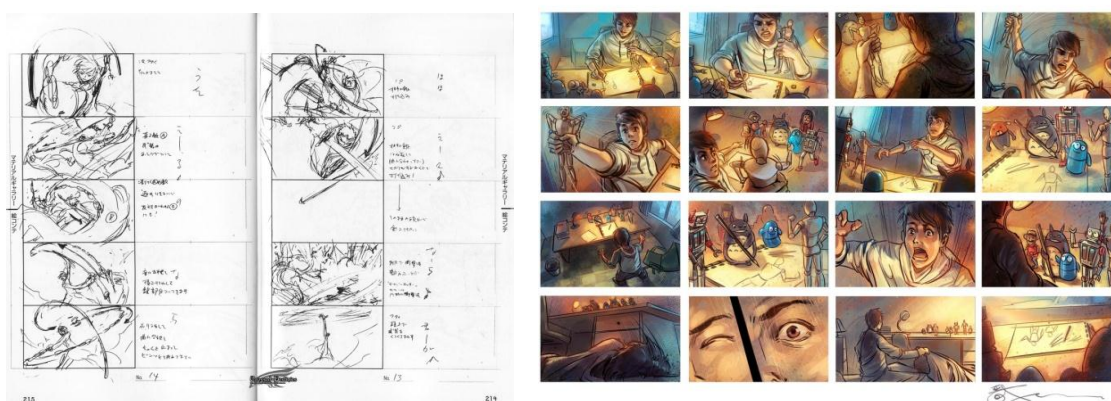
1.2.2 Etapa de preproducción

La etapa de *preproducción* engloba todo lo relacionado con el plan de trabajo organizativo, y comprende desde el momento en que surge una idea hasta que comienza el rodaje. Deben tenerse en cuenta varios tipos de necesidades: la demanda del público, las inversiones de capital disponibles para el proyecto, el entorno cultural y las referencias de la industria animada o de cine, así como los recursos técnicos de que se dispone. Esta fase permite desarrollar un modelo de organización en el cual se basará todo el trabajo posterior, ya que debe decidirse qué tipo de proyecto se va a desarrollar (documental, largometraje, serie, etc.), su duración, el público a quien se dirige, la fechas de trabajo y cómo se realizará –recursos y mano de obra-. La construcción de este tipo de estructura básica hace de la fase de preproducción el paso más primordial en la animación audiovisual.

En primer lugar, el personal de preproducción deberá desarrollar una *idea* y estructurar un *guión*, que consiste en una estructura narrativa a partir de la cual verificar si un proyecto es eficaz. Se sopesan aspectos como capacidades técnicas y económicas, duración, dificultad de realización, éxito ante el público. El guión debe aportar mucha información descriptiva acerca de los personajes, tanto de su aspecto físico como su perfil psicológico y su carácter, el contexto temporal, cultural, social, etc., los escenarios y paisajes.

El guión también es un argumento detallado en el que se incluyen los diálogos de los personajes y se sitúan los efectos de sonido. Además, se especifican planos y movimientos de cámara de forma descriptiva, lo que ayudará posteriormente a la dirección escénica.

El siguiente paso reside en la elaboración de un guión desarrollado en imágenes, llamado *storyboard*. El *storyboard* es la adaptación visual del guión escrito, semejante a un cómic, que desarrolla en imágenes la acción del film. Su función principal es ayudar a previsualizar y estructurar las escenas que se rodarán. Además de enriquecer el argumento del guión con la fuerza creativa de su lenguaje visual, las imágenes del *storyboard* organizan todo el trabajo en cada una de sus etapas, planificando la acción de los personajes, y por tanto, los sonidos y la banda sonora. Estos dibujos pueden estar simplemente abocetados o incluir detalles, según se necesite. Generalmente se trabaja la línea desprovista de color, para mayor claridad de la acción.



[Imágenes n. 44 y 45. El *storyboard* puede contener diversos tipos de soluciones plásticas y de diseño, pudiendo realizarse en blanco y negro o color, con diferentes técnicas y en diferentes plantillas organizativas. El objetivo principal es lograr la claridad y la contención de la información necesaria. A la izquierda, *storyboard* del anime *Tsubasa. Reservoir Chronicles* (2005) dirigido por Mashimo Koichi y Hiroshi Morioka, realizado con trazos rápidos y abocetados. A la derecha, el *storyboard* de la película de animación 3D *Toy Story 3* (2010), de Lee Unkrich, a color, con imágenes más acabadas y detalladas]

La información que un *storyboard* debe aportar de manera clara y eficaz es la siguiente:

- a) Título de la animación.
- b) Número de episodio y/o secuencia, según se trate de una serie o un largometraje.
- c) Número, tamaño y tipo de plano.
- d) Tiempo de duración de cada plano calculado en segundos.
- e) Tamaño de campo.¹⁵
- f) Ángulos y movimientos de cámara.
- g) Efectos especiales visuales y de sonido.
- h) Iluminación y composición.
- i) Transacciones entre secuencias: especificar si se hace a través de un plano determinado, de un fundido entre imágenes, un fundido a negro o desde negro, un movimiento de barrido, un corte entre planos, etc.
- j) Diálogo de los personajes.

¹⁵ Campo: es el espacio que define el ángulo de visión del objetivo de la cámara y, por lo tanto, es el continente de todos los elementos que comprende el encuadre. CÁMARA, Sergi (2006). *El dibujo animado*. Barcelona. Parramón Ediciones, S. A., p. 28

Para la animación de modelos, el *storyboard* puede ser realizado igualmente mediante dibujos o, si mantiene una organización semejante, estar compuesto de fotografías de los personajes y el escenario, tomadas desde distintos ángulos para dar lugar a planos y ángulos diferentes. El conjunto de fotogramas, planos y escenas constituyen lo que podría llamarse la *semiología del lenguaje visual* en el ámbito de la animación, ya que cada uno de estos elementos actúa como piezas que conforman el producto final.

Al igual que una palabra se compone de varios fonemas, el *frame* o fotograma actúa como el elemento básico contenedor de información, esto es, una imagen. Un número concreto de fotogramas dará lugar a un *plano* de movimiento, y la unión de varios planos dará como resultado una *escena*. Por último, la unión de varias escenas producirá una secuencia, la sucesión de elementos visuales ordenados de manera que puedan integrarse en la línea argumental del producto audiovisual. En sencillas palabras, se trata de una pieza del gran puzle, esencial para que éste tenga sentido.

Si aplicamos el término de semiología al ámbito de lo audiovisual podemos afirmar que la unidad narrativa y compositiva básica, constructora del movimiento y dadora de información, es el *frame*/fotograma (definido mediante un plano). A lo largo del *storyboard*, la acción será desarrollada en un conjunto de planos cinematográficos, de manera que el producto tenga sentido a nivel compositivo y argumental. Sus elementos deben estar distribuidos para atraer la atención del espectador hacia un punto concreto en la imagen, ya sea a través de la perspectiva y la profundidad, mediante efectos de luz y color o utilizando puntos áureos¹⁶ en la composición.

La variedad de planos de cámara es siempre muy amplia en el cine (plano general extremo, plano general, plano conjunto, plano americano, plano medio, primer plano, plano detalle); diversificada por la angulación (ángulo frontal, ángulos en picado y contrapicado, ángulo oblicuo); y, los movimientos de cámara (*tracking in*, *tracking out*, panorámica, *zoom*, barrido y temblor de cámara).¹⁷

1.2.3 Etapa de producción: realización y filmación

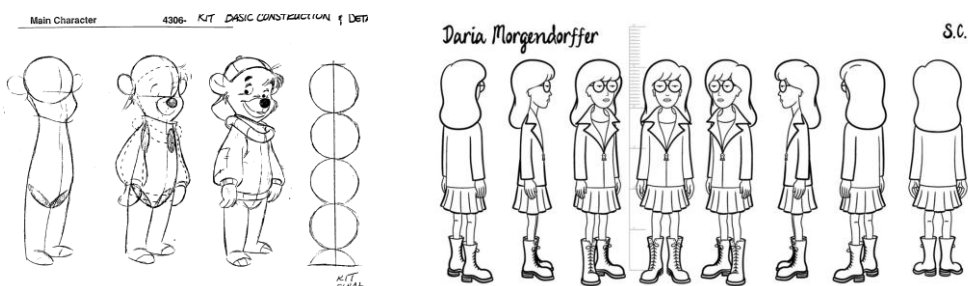
Tras su realización, el *storyboard* definitivo es enviado a los departamentos de diseño. Comienza entonces la construcción de personajes, escenarios y demás elementos visuales. Se realizan numerosos bocetos de cada elemento para presentar un mayor abanico de posibilidades y realizar elecciones de personajes basadas en diseños que se ajusten a las descripciones del guión.

¹⁶ Los puntos áureos son los obtenidos al aplicar la regla de los tercios: consiste en dividir un plano o imagen en nueve partes iguales al situar dos líneas paralelas horizontales y dos verticales. A partir de los puntos de intersección, denominados puntos áureos, deben organizarse los elementos de la imagen para obtener una buena composición; los puntos áureos son centros de interés para el sujeto que contempla la imagen.

¹⁷ Descripción detallada de planos, angulación y movimientos de cámara en el apartado 2.2.1.1 *Los planos de imagen, la angulación y los movimientos de cámara*.

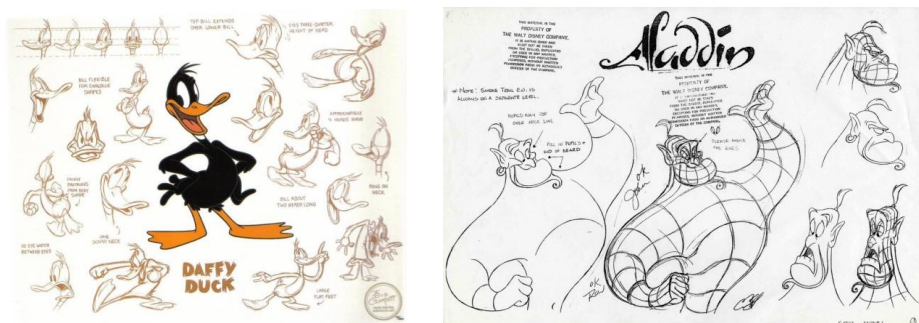
La base para obtener un personaje adecuado es la información acerca de su carácter y perfil psicológico, su morfología y el contexto histórico-cultural expuesto en el guión. El lenguaje utilizado para ello es el dibujo: a través de la forma, del tipo de trazo, de la pose característica, del modo de andar. Estos aspectos nos permitirán saber si el personaje es un héroe o un villano, si es amable o cruel, listo o bobalición.

Una vez elegido el diseño definitivo entre los bocetos realizados, los personajes se presentan en las hojas de modelos o *model-sheets*.¹⁸ Estas hojas contienen la información del movimiento y articulaciones del personaje, fijan las poses características y definitorias, así como gran variedad de vistas y perspectivas, que permitirán tener una referencia visual del personaje y facilitará el trabajo del equipo de animación.



[Imágenes n. 46 y 47. Ejemplos de *model-sheets* de Kit, personaje de la serie estadounidense *Los aventureros del aire (TaleSpin)*, y de Daria, personaje de la serie *Beavis and Butt-Head*.]

Para atraer la atención del público, los personajes deben caracterizarse y ser muy expresivos en sus gestos; con ese fin se dedican hojas de modelo a estudios de expresiones faciales y de manos para transmitir diferentes emociones, a la posición de labios y boca para los diálogos. Paralelamente, los directores de arte y estilistas deciden el esquema de color a emplear en cada uno de los personajes. Además, se realizan pruebas de color según la iluminación de la escena.



[Imágenes n. 48 49. Ejemplos de *model-sheets* centradas en las expresiones de los personajes y/o movimientos característicos, referentes al Pato Lucas (Daffy Duck), famoso personaje de las series de *Looney Tunes*, y al genio de la lámpara de la película de dibujos animados de Disney, *Aladdin*]

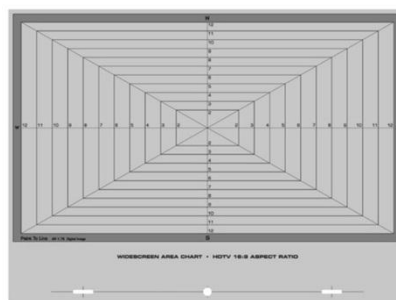
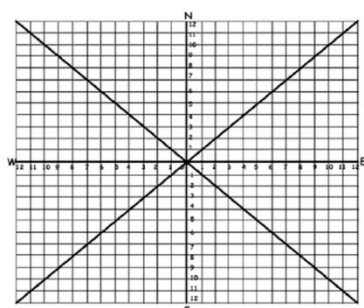
¹⁸ Las *model-sheets* no sólo se utilizan en animación respecto a largometrajes y series, sino que son utilizadas durante la producción de videojuegos y películas de imagen real para el diseño de vestuario y/o personajes de ficción, que posteriormente serán animados con medios mixtos -como por ejemplo la tecnología digital-.

En la animación *stop motion* se realizan a posteriori las maquetas articuladas, y en la animación 3D se modela digitalmente el personaje junto con un esqueleto de control. Una vez completado el diseño de los personajes seleccionados se procede a la elaboración del *layout*, que consiste básicamente en un conjunto de bocetos de la puesta en escena. Supone la concreción formal del *storyboard*: incluye personajes y fondos con la adecuación final, incorpora todos los movimientos de cámara y planos definitivos, el estudio de luces y sombras al detalle. Los trabajos realizados durante la fase de *layout* constan de dibujos definitivos y de trazo definido.

Para cada escena, los artistas de *layout* realizan:

1. El *layout* de cámara.
2. El *layout* de fondo.
3. El *layout* de animación.

El *layout de cámara* indica el tamaño de campo que tendrá la escena, mediante la guía de campos. Debe incluir además el título del trabajo y, si se trata de una serie, el número y nombre del episodio. Respecto a indicaciones técnicas, debe indicar: *a)* el número de la secuencia y del plano, y *b)* el tamaño de campo que se ha utilizado y el número de fondo.



[Imágenes n. 50 y 51. Una vez seleccionados los tamaños de campo a utilizar, el artista de *layout* adapta el *storyboard* a ese formato]

El *layout de fondo* consiste en un dibujo lo más exacto y detallado posible del entorno en que van a actuar los personajes, realizado a un solo color. La información de la perspectiva y la dirección de la iluminación, por medio de focos-flecha, es esencial para los artistas que se encargan del posterior coloreado del fondo. Del mismo modo, habrá de indicar la intensidad de la luz y la sombra. Si se va a trabajar con *overlays* y *underlays*, el proceso es idéntico en la realización de cada uno de ellos.

El trabajo del *layout de animación* es semejante al anterior: se precisan los bocetos acabados de los personajes, hay una clara información de detalles, morfología y poses definidas. Asimismo, se realizan bocetos comparativos entre personajes para tener indicaciones acerca de su tamaño, muy útiles para escenas en que varios sujetos interactúan. El *layout* de animación es utilizado como referencia para los asistentes de animación, ya que son una referencia de la estructura del personaje.



[Imagen n. 52. *Layout* de fondo perteneciente a la serie *Sym-bionic Titan* (2009) para Cartoon Network, realizada por Genny Tartakovsky, Paul Rudish y Bryan Andrews]

Las indicaciones referentes a los tres estudios de *layout*, junto a las indicaciones de *timing*, efectos de sonido y diálogos, son recogidas en la *carta de rodaje*, que será la referencia para el proceso de animación.

Una vez realizado el material de *layout* y antes de comenzar el trabajo de animación es conveniente realizar una previsualización del trabajo o *animatic*, para incluir modificaciones, eliminar o añadir elementos. Consiste en un sencillo montaje audiovisual elaborado a partir de la sucesión de las imágenes de *layout* sincronizadas con el audio y la banda sonora. El *animatic* ayuda al equipo de producción a realizar correcciones de forma efectiva, lo cual impide gastos económicos y de tiempo innecesarios.

1.2.3.1 La animación paso a paso

El proceso de animación recrea, mediante imágenes estáticas dibujadas, la sensación de movimiento. Está basado en el principio de persistencia de la visión, que consiste en la captación de imágenes, donde se dibujan las fases en que se divide un movimiento y su posterior proyección a 24 fotogramas por segundo. Cada fotograma, tomando como ejemplo la animación tradicional, equivale a un dibujo en una hoja de papel. El total de los dibujos se encaja en unas clavijas a través de unas marcas perforadas en la base del papel, asegurando una correcta fijación y relación entre ellos.

Este proceso abarca la planificación de la animación con esbozos rápidos que captan lo esencial de la acción, su copia a limpio definitiva y la configuración final del movimiento. Para lograr una animación mucho más efectiva y expresiva existen recursos como la distorsión, la exageración, el “efecto goma”, imágenes múltiples o el *blur* (desenfoco).



[Imagen n. 53. Secuencias de la serie suiza de animación Stop Motion *Pingu* (1986). En las imágenes pueden apreciarse efectos de distorsión y exageración, que dan lugar a una acción más clara, eficaz y divertida para el espectador]

El proceso de animación conlleva un arduo y complejo trabajo que se reparte entre un gran equipo de producción. El principal de los quehaceres consiste en dotar de movimiento a los personajes definitivos, a manos de los animadores, los asistentes de animación y los intercaladores.

El trabajo del *animador* consiste en organizar el movimiento y separar la acción en aquellas poses determinantes para entender la acción. Estos dibujos principales de cada escena, necesarios para describir los puntos imprescindibles de la acción, se denominan *cuadros clave*. Cada cuadro clave debe sincronizarse exactamente con un determinado punto de la pista de sonido, para que coincida el movimiento general con la banda sonora y las acciones con los efectos de sonido.

Ya que la prioridad es crear la sensación de movimiento con la mayor expresividad posible, los animadores trabajan de forma eficaz y abocetada, prestando especial interés a las líneas de acción por medio de un dibujo suelto y dinámico, eliminando detalles e información secundaria que pueda entorpecer la efectividad del movimiento.

Los *intercaladores* son los encargados de completar los dibujos de movimiento entre cuadros clave, que darán lugar a una acción terminada, plenamente comprensible y fluida, respetando en todo momento la intención del animador. Consiste en una animación que depende enteramente de lo que dictaminen las claves, pero que enriquece enormemente la acción. El intercalador debe atender a las características del personaje para realizar los dibujos intermedios y sobre todo, prestar atención al ritmo de la acción, ya que es diferente según la morfología del sujeto, su carácter y su estado anímico.

Una vez la animación ha sido completada, los dibujos se entregan al *asistente de animación*, que se encargará de pasarlos a limpio y añadir los detalles que los animadores han suprimido al centrarse en la efectividad de la acción. El asistente debe evitar en todo momento adular el dibujo, por lo que tendrá a su disposición en todo momento las hojas de modelos y el *layout* de animación de cada personaje u objeto. La función del asistente es primordial para conseguir

una animación uniforme, ya que corrige las deformaciones que se hayan podido producir en la morfología del personaje durante la realización de claves y dibujos de acción secundaria.

Además, el asistente de animación debe organizar el conjunto de acciones atendiendo al *timing*, el proceso de organización o secuenciación de dibujos y cronometraje, durante el cual se realiza la distribución del tiempo en la animación: aceleraciones, desaceleraciones, pausas, etc. El *timing* se marca en la carta de rodaje e indica cómo se organiza el movimiento en la acción, atendiendo a la velocidad de proyección, que suele ser de 24 fotogramas por segundo. El *timing* también es aplicable a la propia animación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: *a)* la morfología del personaje: un personaje pesado o muy grande se moverá más lentamente que otro delgado o muy pequeño; *b)* el estado de ánimo: el movimiento es muy diferente, incluso en un mismo sujeto, dependiendo de si está feliz o abatido, nervioso o decepcionado, y *c)* el carácter del personaje: al igual que el estado de ánimo, el carácter también influye en el movimiento: los personajes astutos o extrovertidos serán más activos y rápidos que los bobalicones o tímidos.

Por último, es crucial tener en cuenta la expresividad del personaje durante la acción. Según Sergi Cámara (2006), para que una animación sea perfectamente comprensible al público, debe dividirse en *anticipación*, *acción*, *reacción* y *recuperación*¹⁹; todo el proceso constituye el *take*. El *take* de una acción explica al telespectador cómo reacciona el personaje antes, durante y después de la acción, y lo hace mediante la distorsión y la exageración, entre otros efectos, con el objetivo de lograr la máxima comprensión de la acción. La *anticipación* es la preparación para realizar la acción: el sujeto adopta una pose, preferiblemente deformada y/o exagerada, que sirve de introducción al espectador sobre lo que va a ocurrir.

La *acción* es el acto en sí llevado a cabo por el personaje. No obstante, no debe demostrar obviedad al realizarse, ya que resta espectacularidad a la animación. La *reacción* es el resultado de la acción. Al igual que la anticipación, debe haber cierta exageración en la pose del personaje para facilitar el trabajo de comprensión al telespectador. Recordemos que éste sólo dispone de unos segundos para ver y entender la acción completa. Es por ello que se recurre frecuentemente a la distorsión de la forma del sujeto u objeto, o a la paralización de la acción durante un breve instante. Por último, la *recuperación* consiste en volver al estado natural o inicial del individuo, a sus proporciones iniciales, para dar paso a la acción siguiente partiendo del modelo original.



[Imágenes n. 54, 55 y 56. Fotogramas de la serie *El Coyote y el Correcominos* (*Wile E. Coyote and the Road Runner*) de Warner Brothers, en el que se hace uso de la anticipación, la acción y la reacción final]

¹⁹ Ver CÁMARA, Sergi (2006). *El dibujo animado*. Barcelona. Parramón Ediciones, S. A., p.129-133

Las principales pautas utilizadas para lograr un *take* efectivo y conseguir una animación adecuada son:

1. Distorsión física o deformación: encoger, alargar, aplastar.
2. Anticipación de la acción: introducción y presentación de la acción.
3. Exageración: expresiones faciales y gesticulación.
4. Naturalidad y fluidez en los movimientos, pero respetando el *timing* de la acción.
5. Cuidado de las acciones secundarias que introducen la acción principal.
6. Diseño y atractivo visual.

1.2.3.2 Creando fotogramas

La técnica del acetato fue inventada por Earl Hurd en 1915 y revolucionó por completo la industria de los dibujos animados. A partir de su descubrimiento, personajes y objetos móviles se dibujan sobre acetato, bien con pinturas vinílicas o acrílicas. Una vez superpuesto con el fondo, el resultado es un único entorno a utilizar para el desarrollo de la acción en cada escena, economizando el trabajo y el tiempo de realización. El acetato permite animar un personaje completo o bien partes de su cuerpo. Por ejemplo, el cuerpo estático del sujeto en un acetato y su cabeza en otro, si es la única parte que va a moverse en la escena. En primer lugar se hace un dibujo lineal con tinta permanente, aplicada a plumilla o pincel muy finos. La aplicación de la pintura, o *puddling*, se realiza en el reverso del acetato, para conseguir colores homogéneos. El resultado son colores muy vivos y planos, que contrastan enormemente con el fondo de mayor textura, enfatizando así la profundidad y la presencia del personaje.

Aunque sea estático, el fondo es un elemento que participa en la acción apoyándola estética y narrativamente. No sólo aporta información -histórica, geográfica, temporal, etc.-, sino que apoya las situaciones dramáticas y transmite sensaciones y estados de ánimo al telespectador, por medio de perspectivas, cambios de color o de iluminación. Los fondos definitivos pueden ser realizados con una técnica diferente a la utilizada para la animación. El principal requisito es lograr una adecuada sincronización técnica con el dibujo de personajes.

Existen determinados fondos adaptados al tipo de acción o rodaje:

1. El *fondo panorámico*, ideal para tomas largas. También pueden realizarse movimientos de zoom o panorámicas y dar lugar a varios encuadres.
2. El *fondo distorsionado*, que trabaja conjuntamente con el movimiento de la cámara; generalmente se utiliza en planos picados o contrapicados, con vistas muy forzadas.
3. El *fondo multiplano*, que aporta un gran número de posibilidades. Consiste en la superposición de distintos fondos, intercalados con transparencias, consiguiendo una mayor sensación de profundidad. Al situarse como estratos, pueden desenfocarse zonas concretas para una mayor profundidad de campo. Los fondos multiplano constan de *underlays* y *overlays*. El *underlay* es el fondo que se utiliza como soporte base y contiene el entorno más alejado de la cámara, sobre el que se coloca el acetato del personaje; el *overlay* es el fondo en primer plano, situado sobre el personaje. Durante el rodaje en un fondo panorámico, si se desplaza a mayor velocidad que el

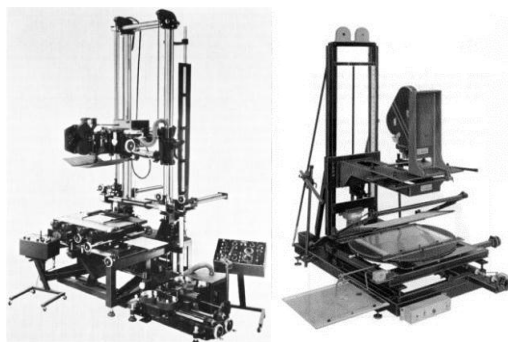
underlay, se consigue mayor profundidad de campo. Este rodaje se realiza con la cámara multiplano, frente a la que se colocan los *underlays* y *overlays* a distinta distancia para poder realizar enfoques selectivos o moverlos a distintas velocidades. La variación de esta técnica es el efecto de rotación, conseguida al desplazar los fondos en direcciones opuestas. Encontramos ejemplos de ambos usos en el largometraje de Disney de 1937, *Blancanieves y los siete enanitos*.



[Imagen n. 57. Fotograma de *Blancanieves y los siete enanitos*, de Disney, donde se utiliza fondo multiplano]

Para la animación de modelos o 3D se construyen escenarios reales o computarizados, ambos asegurando espacio y comodidad para los movimientos de cámara. Actualmente, es muy común encontrar series realizadas en animación 2D y 3D, donde los personajes se integran perfectamente con el fondo realizado con la misma técnica. No obstante, al compartir precisamente estas características técnicas, no se logra un contraste tan acentuado como en la animación tradicional. Es por ello que, en ocasiones, las animaciones 3D emulan técnicas más pictóricas para integrar en sus escenarios.

Una vez montados los fondos, acetatos de color y compuesta la imagen definitiva que aparecerá en la animación, se procede al registro de imagen a través de la *rostrum*, una cámara fija montada sobre raíles que le permiten desplazarse sobre su eje lateral, vertical y longitudinal. La cámara incluye focos de luz a cada lado para asegurar una iluminación homogénea. Se obtendrá como resultado un *fotograma*. Actualmente, se utiliza la *rostrum profesional*, cuyo movimiento a lo largo de sus ejes está completamente computarizado, y el escáner para dibujos animados que van a ser coloreados y montados sobre fondos 2D.



[Imágenes n 58 y 59. Ejemplos de clásicas cámaras *rostrum*]

1.2.4 Etapa de posproducción

La banda sonora, los diálogos y efectos de sonido, que comenzaron a ajustarse durante la realización de los cuadros clave y el *timing*, son añadidos una vez se realizan los fotogramas que compondrán el film. Debe conseguirse una sincronización perfecta a través de las *cartas de sonido*, donde se hacen recuentos de los fotogramas que incluye cada sonido.

La banda de sonido es una parte ambiental muy importante para la película, por lo que debe trabajarse en ella para alcanzar un producto de calidad. Es el resultado de la edición y unión de diferentes pistas de sonido, incluyendo los diálogos, sonidos ambientales y la música de acompañamiento. Al igual que los fondos, la música enfatiza el dramatismo de la acción y contribuye a enriquecer la animación.

La *fase de postproducción* incluye la sincronización total del sonido con la imagen, la gradación del color y la mezcla de todas las bandas sonoras para obtener el producto final. Para ello, se realiza una selección del material que se ha grabado y se completa el montaje del producto audiovisual, que posteriormente se pasará a cinta, película o formato de vídeo. Al mismo tiempo, la fase de postproducción puede englobar el *merchandising* y la publicidad destinados a presentar la película o serie al público.

1.3 Otras técnicas de animación

Aunque sus representantes por excelencia son los dibujos animados clásicos, la animación propiamente dicha comenzó con la animación de objetos en imagen real, técnica que desembocó en otras, como el *Stop Motion* o los medios mixtos. Actualmente, por ejemplo, priman la animación en 2D y 3D.

Aunque la inventiva y la creatividad son las principales fuentes de que surgen las técnicas de animación, los apartados siguientes presentan brevemente las técnicas más utilizadas.

1.3.1 Animación de modelos o *Stop Motion*

En sus inicios, este tipo de animación fue bastante desestimada, a pesar de sus muchas posibilidades. Será en los años setenta cuando comience a acercarse al nivel de la animación tradicional, tras la película *Closed Mondays* de W. Winton y B. Gardiner, realizada con maquetas de plastilina montada sobre un armazón de metal.

Se utilizará, sobre todo, en pequeñas series infantiles de televisión de corta duración y en publicidad, ya que el tiempo de realización es mucho más extenso que el de otras técnicas. La animación de maquetas conlleva un proceso muy laborioso de trabajo, ya que hay que construir los escenarios, los personajes y objetos, asegurarse de la movilidad y resistencia de cada modelo y montar con ellos cada una de las imágenes, que serán registradas fotográficamente.

Actualmente, esta técnica se atribuye principalmente a directores y productoras como Tim Burton con *James y el melocotón gigante* (1996) y *La novia cadáver* (2005); Henry Selick en *Pesadilla antes de Navidad* (1993) y *Los mundos de Coraline* (2009); y Aardman Animations, con personajes tan carismáticos como *Wallace & Gromit* y películas como *Chicken Run* (2000).

1.3.2 Animación 2D

Este tipo de animación ha suplido los aspectos artesanales de la realización de dibujo animado. La animación 2D se ha utilizado generalmente para la realización de series de dibujos animados para la televisión. Economiza enormemente los gastos y el trabajo de producción al ser posible archivar secuencias de movimiento; estas secuencias pueden ser posteriormente añadidas a nuevas animaciones, o retocadas en cuanto a color y forma, sin necesidad de realizar un nuevo dibujo. Se han diseñado programas 2D dedicados al coloreado de fondos y personajes: el resultado son colores muy planos en áreas definidas y limitaciones en ciertos aspectos del dibujo. Existe también la posibilidad de aplicar distintos efectos, como sombreados y fundidos de color. El coloreado se realiza a partir de un dibujo posteriormente digitalizado y definido por una línea clara y cerrada.

Los *softwares* de animación 2D y 3D han sustituido por completo la utilización de la cámara rostrum, ya que pueden realizar las mismas funciones de forma más rápida y efectiva. Ahora es posible realizar todo el trabajo de producción en un ordenador: diseño de personajes, pruebas de color y coloreado, fondos y composiciones de escena junto con los personajes, movimientos de cámara, etc.

En primer lugar, se realiza una captación de imagen a través del escáner, tanto de la animación en sí como los fondos, desprovistos de color. Si se realiza un montaje de esta serie de imágenes se denomina *prueba de línea*, que permite comprobar si la animación es correcta. Si el resultado es positivo, se pasa a la fase de coloreado y aplicación de efectos.

El coloreado se realiza rellenando áreas definidas por una línea clara con colores planos. Se podrá aplicar un sombreado posteriormente para dar volumen a los personajes; se consigue dando un nivel de transparencia a una base de color y fundiendo sus contornos una vez montada sobre el sujeto a color, a través de un desenfoque suave. Una vez terminados los personajes, se integran en un fondo al que se habrán aplicado efectos semejantes para lograr una mayor integración. El resultado es un plano definitivo.

Como apunte, destacar sin embargo el escaso contraste y la pobreza en cuanto a luminosidad en el color de muchos de los productos de animación televisivos producidos con esta técnica.

1.3.2.1 Animación en Flash con ActionScript

Se denominan animaciones Flash aquellas creadas con el programa Adobe Flash o similares. Se trata de secuencias o películas de animación caracterizadas por un estilo visual simple y un

tipo de movimiento determinado; de hecho, su estilo ha sido calificado de burdo y su animación suele ser poco fluida y provista de ciertos espasmos. No obstante, el gran uso que se hace de estas animaciones en el *World Wide Web* ha desembocado en una aceptación plena por parte del público y, aún más, la animación Flash se ha convertido en lenguaje definitorio de las animaciones en Internet. Además de incontables anuncios para publicidad, Adobe Flash dio lugar recientemente al nacimiento de las series de dibujos animados en Internet, llamadas *webtoons*, ya que los archivos SWF de Flash permiten ser reproducidos muy fácilmente en la red, e incluso cortometrajes y largometrajes.

Adobe Flash trabaja a partir de gráficos vectoriales, de diseño limpio y sencillo, manipulados y organizados mediante el lenguaje ActionScript. Cada gráfico actúa a modo de fotograma, y a la unión de éstos le son aplicadas propiedades relacionadas con efectos de sonido, imagen y vídeo. El lenguaje ActionScript permite una mayor versatilidad de las funciones del programa de Flash, ya que ofrece un amplio contenido interactivo aplicable a las animaciones. A partir de este lenguaje, el usuario puede desarrollar y/o añadir nuevos efectos, organizar imágenes en fotogramas y aplicar sonidos de manera sincronizada. Los resultados suelen ser animaciones breves, elaboradas a partir de fotogramas construidos con formas simples y colores puros, pertenecientes a una gama limitada. Esto ocurre porque, a diferencia de la animación tradicional con la elaboración de todos y cada uno de los fotogramas intermedios para construir la acción, el programa Adobe Flash los genera automáticamente entre los fotogramas principales, en menor número (entre 12 y 16 fotogramas).

Son ejemplos conocidos los siguientes webtoons: *Happy Tree Friends*, *Cálico Electrónico* o *La casa de los dibujos*. Debido a su éxito entre el público, son cada vez más numerosas las series animadas con Flash emitidas en televisión, como *Phineas y Ferb*, *South Park* o *Foster, la casa de los amigos imaginarios*.



[Imágenes n. 60 y 61. Fondo de pantalla de *Cálico Electrónico* y cartel de *Happy Tree Friends*]

1.3.3 Animación 3D

La tecnología de animación 3D de gráficos en computadoras se ha consagrado como la principal herramienta de trabajo para producciones cinematográficas y, cada vez más frecuentemente para televisión. Se trata de una tecnología en auge que ha avanzado considerablemente en un período de tiempo relativamente breve, sorprendiendo numerosas veces al público con productos de enorme calidad. Más relacionada con el modelado y la

escultura, la animación 3D se caracteriza por no recrear un movimiento descompuesto en imágenes utilizadas como fotogramas, sino por crear un movimiento fluido con modelos tridimensionales situados en un escenario de semejante naturaleza.

La animación 3D, desde sus inicios en la gran pantalla hasta su acreditación como principal tecnología de animación, es utilizada en cinematografía, publicidad, programas y documentales, Internet, videojuegos y telefonía.

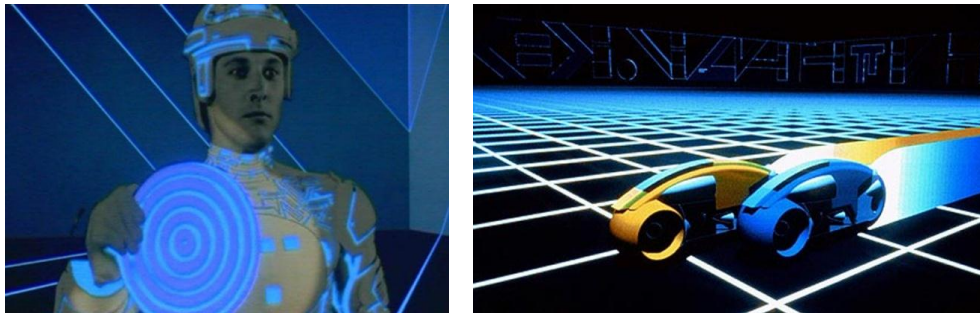
A mediados de los años noventa, animadores y cineastas comenzaron a experimentar con programas productores de imágenes computarizadas, dando lugar a *computer-generated imagery*, CGI. Los primeros resultados están ligados plenamente al origen de las CGI (una computadora, una máquina) y por tanto, funcionan de manera circular. El ordenador produce imágenes computarizadas únicamente aplicables a un contexto informático sumamente novedoso y desconocido entre el público, relacionado con computadoras; esto es, el contexto limita la utilización de tales imágenes a un ámbito futurista, tecnológico y de ciencia ficción. De ahí que las primeras apariciones de las CGI en el cine sean en películas como *Alien*, *El octavo pasajero*, *Star Wars* o *Blade Runner*.



[Imágenes n. 62 y 63. Fotogramas de *Blade Runner* y *Alien*, ambos largometrajes de ciencia ficción, en los que aparece el uso de imágenes computarizadas integradas en computadoras. Aunque hoy día puedan parecer modestas, la aparición en el cine de estas imágenes computarizadas revolucionó el género de la ciencia ficción en una sociedad donde las nuevas tecnologías eran la sensación del momento.]

El hecho de limitarse al género de la ciencia ficción frenó en un primer momento las posibilidades que las CGI prometían aportar. No obstante, existía un sector donde esta tecnología podía ser explotada: el software de videojuegos. Así, puede afirmarse que el auge de la animación digital tiene su origen en los primeros videojuegos y su gran éxito, que comenzaron a eliminar el recelo existente hacia la imaginería digital. En 1982, la factoría Disney presentará un claro ejemplo de aceptación con la producción *Tron*, donde personajes reales interactúan en un espacio completamente generado por ordenador. Para acentuar aún más el aspecto tecnológico del film e integrar a los personajes, las escenas que ocurren dentro del ordenador se rodaron en blanco y negro y se les aplicó color posteriormente, a modo de neón o fluorescente. La película presentó una de las primeras integraciones de secuencias generadas por ordenador por medio del uso del programa *Computer-Aided Design*, conocido como *CAD*²⁰, que digitaliza el diseño de espacios, construcciones y vehículos.

²⁰ *CAD: the use of computer technology for the industrial production of artefacts at the design stage in order to aid visualisation and planning* (CAD: el uso de tecnología informática para la producción industrial de artefactos en la fase de diseño, con el fin de facilitar la visualización y la planificación) CHONG, Andrew (2008). *Digital Animation*. Laussane. Worthing: Ava Publishing S. A., p. 62



[Imágenes n. 64 y 65. Fotogramas del largometraje de Disney, *Tron*]

En 1986 se realizará una integración de animación 3D en una película de dibujos animados, *Basil, el ratón superdetective*, producida por Walt Disney Animation Studios. La secuencia final sucede en el interior del Big Ben, cuyos engranajes y maquinaria fueron animados por ordenador y copiados posteriormente al sistema tradicional de dibujo animado. El resultado es un mayor efecto de profundidad y mecanización en el movimiento de los engranajes.

A finales de los noventa, las modernas tecnologías de animación digital convivían perfectamente con el cine de la época y los videojuegos habían trasladado la digitalización al ámbito doméstico. Con la aparición del *World Wide Web* y los nuevos programas especializados, las herramientas básicas de la animación digital están al alcance de todos los consumidores y el mundo digital se ve fuertemente estimulado.

La realización de animación digital 3D, supone un proceso que parte de la animación tradicional de dibujo y maquetas en cada una de sus etapas. La principal característica es el trabajo a partir de volúmenes en un entorno completamente tridimensional. Entornos y personajes son construidos en alambre, que posteriormente dará lugar a un volumen modelable; dependiendo de la dificultad del personaje, se comenzará con el modelado de fragmentos que posteriormente se unirán en un modelo definitivo. Al igual que una maqueta, debe incluir una estructura articulada de alambre, construyéndose un esqueleto de control articulado que se asigna al modelo tridimensional. Una vez construidos los personajes e integrados en el escenario se aplican color, texturas e iluminación.

La aplicación de color y textura a un modelo digital se realiza por medio del software de renderizado: [...] *the render stage of the 3D process translates objects and movement designed by the modeller and animador into the completed simulation. Once models have been built, rigged and animated, the rendering software applies colour, tone, texture, lighting and Blur to complete the image.*²¹

La Bella y la Bestia será la primera película de Disney en utilizar el software *RenderMan* de la industria *Pixar*, en 1991. En 1993 será utilizado en la producción *Jurassic Park* de Steven Spielberg. La textura de la piel de los dinosaurios y la fluidez en sus movimientos anunciaron el

²¹ La fase de renderizado del proceso de animación 3D, transforma objetos y movimientos realizados por el diseñador y el animador en una simulación completa. Una vez los modelos han sido construidos, manipulados y animados, el software de renderizado les aplica color, tono, textura, iluminación y *blur* para completar la imagen. CHONG, Andrew (2008). *Digital Animation*. Laussane. Worthing: Ava Publishing S. A., p. 84

fin de las rudas maquetas utilizadas en la animación. Exponer innovadoras obras de la tecnología al público implica una demanda siempre orientada hacia el perfeccionamiento y lo avanzado, lo cual propiciará una rápida evolución hacia la mejora de la integración entre formato real y digital, hacia productos totalmente originados de la tecnología digital.



[Imágenes n. 66 y 67. Fotogramas de la secuencia en el *Big Ben* de la película *Basil, el ratón súperdetective*, y de la secuencia del baile en el largometraje *La Bella y la Bestia*]

El siguiente paso fue producir un film constituido completamente por imágenes generadas por ordenador. Para ello, la atención de la industria se centró en la mejora de la calidad y definición de la imagen. Si se aplica la semiótica a la animación en tres dimensiones, se deduce que la unidad más pequeña utilizada en el ordenador es el píxel, un punto de luz en la pantalla de un equipo; fácilmente puede hacerse una comparación con el modo de funcionamiento de la televisión, de idénticas características. Las imágenes computarizadas, por tanto, están constituidas por un mosaico de píxeles; a mayor número de píxeles, la imagen tendrá mayor resolución y, por tanto calidad. La película pionera que se realiza completamente con un avanzado sistema de animación CGI es *Toy Story* (1995). Su máximo logro es la acogida por parte del público, que por ese entonces aún mantiene cierto recelo ante las capacidades de expresión de este tipo de animación. Sin embargo, el resultado obtenido de la combinación de tecnología más avanzada y un guión impecable propicia el trabajo experimental en esta técnica.

El año 2001, la productora Dreamworks presentará *Shrek* y Columbia Pictures *Final Fantasy: la fuerza interior*. La primera fue un éxito ante el público, al contrario que la segunda, pese a su impecable ejecución técnica. La utilización de modelos que pretenden ser casi humanos carentes de naturalidad no es aceptada por el público, con lo que las posteriores producciones han tratado de evitar esa inquietante semejanza.²²

En la actualidad, la animación digital parece estar sustituyendo cada vez más a la animación tradicional. La demanda por parte del público fuerza cada vez más una rápida mejora y eficacia de la tecnología, tanto en el ámbito del cine como de los videojuegos, a nivel industrial y doméstico para programas de usuario. Los largometrajes, cortometrajes y series realizados en tecnología 3D son muy numerosos y su calidad es cada vez mayor. Dos de los máximos ejemplos son *Wall-E* (2008), producida por Pixar Animation Studios y Walt Disney Studios, y

²² Respecto al sentimiento de rechazo que provocan los modelos digitales humanos o los robots humanoides, el robotista Masahiro Mori formuló en 1970 su teoría de "El valle inexplicable", también conocida como "El valle inquietante". Este principio afirma que la respuesta emocional de un humano hacia un robot o modelo digital con comportamiento y apariencia humanoide o completamente humana es positiva, mientras que será negativa cuando el robot o modelo se parezcan mucho pero no del todo a un humano; el rechazo puede ser ocasionado por la apariencia, las pautas de comportamiento o ambos.

Avatar (2009), producida por 20th Century Fox. Ambos largometrajes poseen una gran calidad técnica y pueden ser considerados como ejemplos de la mejor animación 3D realizada hasta ahora, especialmente en lo que se refiere a la integración de imagen computarizada e imagen real.

La animación con tecnología 3D abarca además del cine de animación, la industria de videojuegos. Desde sus orígenes, los videojuegos han guardado una estrecha relación con los dibujos animados, constituyéndose en dibujos animados interactivos. Los videojuegos son *software*, visualizadores de *mapas de bits* o gráficos *rasterizados*²³, cuya finalidad principal es el entretenimiento y cuya principal particularidad es la interactividad (el usuario participa en el que desarrollo de la historia). En un principio, este tipo de productos consistían en un dispositivo electrónico diseñado para ese único fin. El usuario interactuaba con el videojuego a través de un controlador, un mando con botones o, en el caso de las máquinas *arcade*, una palanca y varios botones. Hoy día, sin embargo, los videojuegos están integrados en la práctica totalidad de tecnologías: telefonía móvil, ordenadores, Internet, videoconsolas, y hacen uso del controlador específico de cada tecnología, como es el teclado y el ratón de computadora o el teclado de un dispositivo móvil.

Al mismo tiempo que la tecnología 3D se desarrollaba con rapidez, también lo hacía la jugabilidad de los videojuegos y su calidad de imagen. Así, en breve tiempo, se pasó de las imágenes constituidas por grandes píxeles y de movimientos limitados, a producciones de videojuegos que no tienen nada que envidiar a los mejores largometrajes de animación con tecnología digital actuales.

Además de presentar tramas cada vez más complejas y bien organizadas en torno a un guión, se podría decir, cinematográfico, las posibilidades de movimientos y la naturalidad en la ejecución de los mismos por parte de los personajes de videojuego o los objetos de su entorno se han visto aumentadas enormemente, acompañadas por bandas sonoras y efectos de sonido de gran calidad. La aportación más reciente a los productos de la industria de los videojuegos es la creciente libertad de decisión por parte del usuario, cuya forma de jugar y las resoluciones que vaya tomando a lo largo del juego, determinarán el desarrollo de la historia y, por supuesto, su final, dando como resultado un producto donde la interactividad y la libre elección son cada vez mayores.

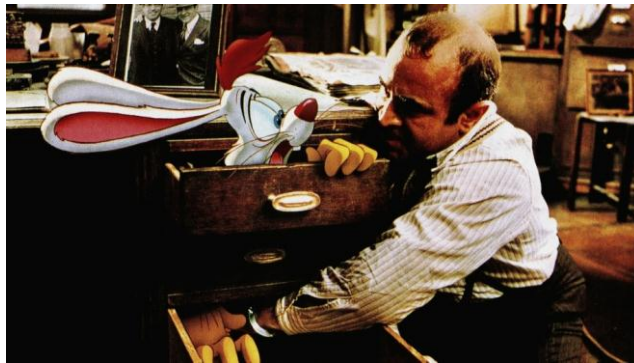
De esta forma, la animación abre puertas a los creadores que los productos de imagen real difícilmente pueden ofrecer. No obstante, son los videojuegos el verdadero paso al frente, habiéndose situado muy por delante de los productos de cine y televisión. Ciertamente, debemos aceptar que los videojuegos constituyen la última y más avanzada puerta abierta que, de la mano de la interactividad, conduce a un aumento de la diversidad y libertad de decisiones, multiplicando una y otra vez las posibilidades de que la animación creativa puede hacer uso.

²³ Los términos “mapa de bits” y “gráficos rasterizados” se refieren a imágenes computerizadas constituidas por puntos de luz, es decir, imágenes constituidas por píxeles, que se visualizan a través de monitores.

1.3.4 Animación con técnicas mixtas

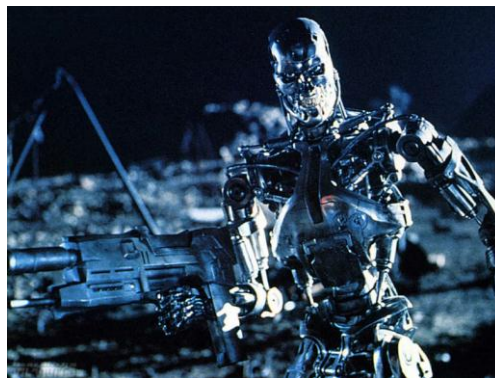
Como su nombre indica, son productos audiovisuales obtenidos al trabajar con varios tipos de animación. Los principales son: *a)* la combinación de imagen real con dibujo tradicional, *b)* la combinación de imagen real y *stop motion*, o *c)* la combinación de imagen real y animación digital 3D.

El ejemplo más representativo de la combinación de imagen real y dibujos animados tradicionales es la película *Quién engañó a Roger Rabbit* (*Who framed Roger Rabbit*) de 1988, donde hay un trabajo conjunto de actores reales y personajes y escenarios de dibujo animado, junto con *La bruja novata* o *Cool World*, de Ralph Bankshi, realizada en 1992.



[Imagen n. 68. Fotograma de la película Quién engañó a Rogger Rabbit]

Películas como *Terminator* o *Robocop* muestran una casi perfecta comunión entre maquetas y actores reales. Este tipo de animación se realiza mediante dos rodajes: el de imagen real y el de *stop motion*, que se adjuntará posteriormente a la película a modo de acetato. Para las escenas donde no intervengan actores reales se construyen escenarios a escala donde se trabaja con las maquetas. Esto supone mayores facilidades durante los rodajes que incluyen explosiones, derrumbamientos y todo tipo de variaciones en el escenario.



[Imagen n. 69. Fotograma de la película Terminator]

Otro ejemplo es la película *Blade Runner*, donde la imagen real se combina con dibujos realizados en acetato e imágenes digitales. También es destacable el videojuego *Dragon's Lair*, donde las escenas cinemáticas son animaciones de dibujo tradicional a cargo de Don Blut y Rick Dyer.

El perfeccionamiento de este tipo de animación²⁴ se ha logrado hoy día mediante la inclusión de modelos digitalizados en producciones como *El señor de los anillos* o *Avatar*. Los primeros experimentos para implantar el movimiento de un actor real a un personaje CGI comenzaron en 1985. La acción real fue copiada a mano a partir de un modelo digital. Esta técnica había sido anteriormente utilizada de manera semejante en los trabajos de Ralph Bakshi²⁵ mediante el rotoscopio²⁶, técnica que consiste en calcar un modelo a partir de un cuadro o fotograma rodado en imagen real. Los resultados son movimientos, gestos, expresiones y sombras de gran naturalidad y fluidez.

En 2001, la implantación y grabación de movimiento real en un modelo CGI fue completamente digitalizada, logrando que el alienígena Jar Jar Binks interactuara con humanos reales en la película *Star Wars: la amenaza fantasma* (1999). No obstante, el primer personaje en lograr mayor naturalidad de movimiento y que ha marcado un hito en la técnica es *Gollum*, la criatura que acompaña en sus aventuras a los protagonistas de *El señor de los anillos, las dos Torres* (2002). *Avatar*, realizada por James Cameron en 2009, ha supuesto el último punto clave en la historia de la animación digital en los medios mixtos, logrando la mejor integración hasta el momento entre actores reales y actores CGI.

1.3.5 Técnica de pixilación

Consiste en la recreación de movimiento en objetos totalmente inanimados. Un ejemplo muy representativo es *El hotel eléctrico* de Segundo de Chomón, cuya técnica consiste en mover fotograma a fotograma distintos elementos con los que interactúan los actores o partes del decorado, creando la sensación de que se mueven solos. También puede aplicarse a los seres humanos con el propósito contrario: conferirles un movimiento antinatural y humorístico para dar la sensación de que son como robots.²⁷



[Imágenes n. 70 y 71. Fotogramas de *El hotel eléctrico* (1905), realizado por Segundo de Chomón]

²⁴ La tecnología ILM es anterior al modelo digital a partir de un actor real. Con ella se incluyen acciones de personajes creados enteramente mediante tecnología 3D, montados sobre el rodaje a posteriori. Sin embargo, no se produce una integración completa entre actor y modelo.

²⁵ Las películas más conocidas de este autor realizadas con rotoscopio son *Tygra: hielo y fuego* en 1983 y *El señor de los anillos* en 1978. Otras industrias de animación han utilizado esta técnica, por ejemplo Disney en numerosos clásicos como *Blancanieves y los siete enanitos*, *La sirenita*, *Aladdín* o *Pocahontas*. Incluso videojuegos, como *Prince of Persia*, son una muestra de ello.

²⁶ El rotoscopio consiste en un dispositivo que permite dibujar cada cuadro de una animación sobre un fotograma de imagen real. El objetivo era conseguir proporciones reales, la naturalidad en el movimiento y un mayor realismo en las expresiones. Fue inventado por Max Fleisher en 1915.

²⁷ Ver el cortometraje *Neighbours* de Norman McLaren (1952)

1.3.6 Animación con recortables

Su origen podría encontrarse en las sombras chinescas, realizadas con siluetas recortadas. Se trata de realizar fotogramas a partir de recortes que se accionan en cada cuadro, bien manualmente, bien con hilos. Una variación de esta técnica es la animación de recortables calados, que permite la inclusión de numerosos detalles. Este tipo de animación no resulta costosa y su proceso es muy sencillo.

Un ejemplo de esta técnica es una de las partes en que se compone la película española *El mago de los sueños*, del año 1966. Debido a la escasez de presupuesto para completar el film, se recurrió a la animación de recortables para animar la secuencia de un sueño en el espacio de uno de los protagonistas.



[Imagen n. 72. Fotograma de la película *El mago de los sueños*]

1.3.7 Intervención sobre film de película

Como su nombre indica, el animador trabaja directamente sobre la película, aplicando manchas o incluso rallando la superficie. Teniendo en cuenta el pequeño tamaño del soporte, el control del movimiento y la mancha es muy limitado, pero destacan su fuerza expresiva y la viveza del color.

1.3.8 Técnica de arena sobre cristal

El animador da lugar a imágenes con arena esparcida sobre una mesa de luz o un cristal que puede estar iluminado o no, dependiendo si se buscan imágenes silueteadas o mostrar la materialidad de la arena. Para ello, puede tintarse la arena de color o utilizar fuentes de luz de distintas tonalidades.



[Imagen n. 73. Proceso de animación de arena sobre cristal, donde el animador va dando forma al material con sus manos y/o diversos instrumentos]

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: LA ANIMACIÓN INFANTIL EN LA TELEVISIÓN

*Es noticia lo que los medios de comunicación quieren que sea noticia. Son ellos quienes determinan si un suceso es digno de ser presentado o, simplemente, olvidado. Son ellos, también, quienes marcan el orden de las noticias, su importancia y su duración en el tiempo. Existe todo aquello que los medios de comunicación desean que exista y de la manera que ellos determinen.*²⁸

(J. Santiago Barnés, 2006)

2.1 Las tecnologías de vídeo. La televisión

La video-comunicación y la televisión son los medios de comunicación más consumidos y aceptados en la sociedad actual. Por ello, se analizará la manera en que se presenta el contenido visual y su impacto sobre la audiencia, partiendo de dos principios fundamentales: 1) que las tecnologías de vídeo y sus procesos de transmisión poseen su propio código comunicativo, 2) que presentan una manipulación del proceso de comunicación, del sentido del espacio y del tiempo.

A diferencia del cine, que únicamente abarca un género y cuyo consumo se realiza ocasionalmente, la televisión está presente en la práctica totalidad de los hogares españoles. Su ubicación pública y privada le permite ofrecer accesibilidad de manera constante. Esto la ha

²⁸ SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS, p. 47

llevado a convertirse en el medio de comunicación más utilizado en sociedad. Por consiguiente, también es un medio de comunicación común entre los niños/as de edad preescolar.

Actualmente, en un ámbito social donde padres y madres poseen obligaciones que restan tiempo para estar con los hijos/as, la televisión ha asumido el papel de niñera. Muy frecuentemente, los productos de televisión se consumen tanto en presencia de los progenitores/as como en ausencia de ellos. El acto de ver televisión se concibe como un acto de entretenimiento para los niños/as, que proporciona libertad a los progenitores/as para descansar tras la jornada de trabajo y dedicarse a otros asuntos particulares. En el ambiente familiar actual, los menores dedican un promedio de tres a cuatro horas diarias a la televisión. Según L. Vilches, *el retrato robot del niño frente a la televisión es de un usuario precoz. En efecto, a los tres, los niños le dedican 45 minutos por día, tiempo que se incrementa con la edad de tal modo que a los cinco años ya emplean más de 2 horas diarias en ver televisión.*²⁹ Debe tenerse en cuenta que estos datos se sitúan a finales de los años noventa, y desde entonces el consumo de este medio de comunicación se ha multiplicado. Además, también se han diversificado sus funciones principalmente por el uso de videojuegos, muy extendidos en el sector infantil de la sociedad actual.

Aunque ha sido altamente criticada, la familia “tecnologizada” del siglo XXI se ha mantenido desde su surgimiento y continúa desarrollándose cada vez más en torno a las tecnologías del vídeo, de la comunicación y de la red. Es inconcebible imaginar un hogar en el que no exista una televisión o acceso a Internet. Se trata de una familia cuya vida gira en torno a lo visual y a la actualidad de la información, que disfruta de las ventajas que suponen las nuevas tecnologías. La consecuencia ha sido un aumento de la confianza depositada en estos medios, por encima de la comprensión de sus modos de utilización y administración. Esta situación afecta mayormente al sector infantil de la audiencia, ya que se trata del público más expuesto al impacto audiovisual y la manipulación de la realidad por la programación televisiva. Por tanto, es necesario informarse acerca del funcionamiento de la televisión: saber interpretar sus mensajes, promover una actitud crítica y un consumo positivo, especialmente entre el público infantil.

Antes de describir en qué consisten el consumo positivo y negativo de televisión y sus efectos sobre la audiencia infantil, se analizará la tecnología de la televisión: cómo funciona, los descubrimientos que determinaron su desarrollo y su adaptación a las nuevas tecnologías basadas en la imagen y la comunicación. De igual modo, se examinará cómo la televisión influye en el proceso de percepción, cómo altera los conceptos del tiempo y del espacio y cómo da lugar, en fin, a determinadas situaciones que afectan al público consumidor y determinan el impacto del medio a nivel social.

La televisión es un medio de difusión: señales electrónicas son transmitidas a distancia a través del aire en forma de ondas analógicas, que son captadas por un área televisiva receptora. Tanto en un estudio como en un escenario exterior, la cámara de televisión transforma las

²⁹ VILCHES, Lorenzo (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 51

imágenes que capta en señales eléctricas, que serán transmitidas acompañadas de sonido. Los restantes sistemas de vídeo (como videograbadores, reproductores, pantallas táctiles, monitores, etc.) consisten en sistemas cerrados de circuitos, que son autónomos y no necesitan de la tecnología de transmisiones adicionales para emitir por sí mismos. Además, el equipo utilizado para estos medios es mayormente interactivo; esto quiere decir que el usuario controla el envío y la recepción de imágenes de forma precisa e inmediata. Esta diferencia otorga a la televisión la condición de *medio de consumo pasivo*.

Como la mayoría de los grandes descubrimientos, la televisión surgió en un entorno que no estaba completamente preparado para ella. Podría decirse que el significante surgió antes de que el significado se desarrollase completamente. La televisión se asentó en una sociedad deslumbrada por sus capacidades, y lo hizo transmitiendo contenidos por medio de un procedimiento para el cual apenas existía preparación previa. La tecnología basada en la imagen se desarrolló más rápido que la formación y el número de especialistas dedicados a examinar sus cualidades.

No puede negarse que la televisión tuviera una acogida muy positiva por parte de realizadores y telespectadores, y que abarcara los ámbitos de lo global y lo familiar. La aceptación del medio como un elemento cotidiano más, junto con una inadecuada preparación para comprender su lenguaje, provocó que se subestimasen muchas de sus posibilidades. En cierto modo, el libro de instrucciones que debía acompañar a la pequeña pantalla fue dado por supuesto de manera errónea.

Desde su desarrollo y modernización, la televisión ha dado lugar a la aparición de la cultura de lo visual. Numerosos investigadores/as han centrado sus indagaciones en los efectos de la imagen visual en nuestras vidas, ya que un 75% de la información que se recibe es a través del sentido de la vista.³⁰ Esta cultura gira en torno a la televisión, que se constituye como símbolo visual de la realidad y la actualidad, justo en la cima de la revolución mediática. En su pantalla aparecen acontecimientos a tiempo real y, a diferencia del cine, es posible utilizarla en casa y elegir entre las posibilidades que ofrece. Como medio social, la televisión ofrece todo tipo de productos, siendo el género del entretenimiento el más generalizado. No obstante, el hecho de ser utilizada para tales fines, que podrían considerarse poco elevados, puede opacar, a ojos del público, el verdadero poder de lo visual y sus enormes ventajas.

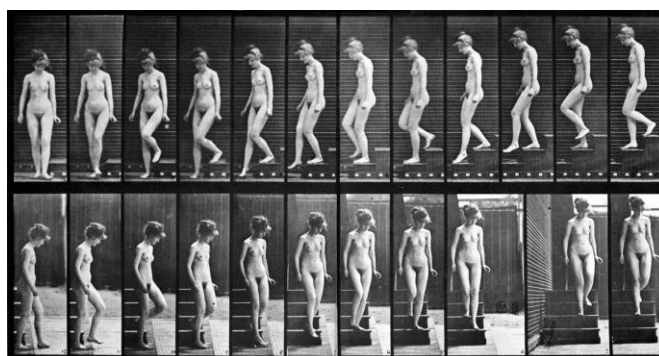
2.1.1 El descubrimiento que revolucionó el lenguaje y la comunicación

Como demuestran las manifestaciones artísticas producidas a lo largo de los siglos, una de las principales intenciones del ser humano ha sido dejar constancia de sus vivencias, sus experiencias y los entornos donde interactúa, a través de la imagen registrada. Podría afirmarse que ese deseo de preservar la memoria de un objeto, acto o persona constituyó, desde el principio de los tiempos, la base de la representación visual. De esta manera, el

³⁰ HANSON, Jarice (1987). *Understanding video. Applications, Impact, and Theory*. California. Sage Publications, Inc., p. 13

hombre fue capaz de conservar, por medio de imágenes creadas, la información que consideraba relevante.

A través de la pintura, el dibujo o el grabado, el arte parecía ser la única vía para plasmar en un soporte una imagen concreta. No obstante, el surgimiento de la fotografía, que posibilitaba el registro y la reproducción de copias de imágenes, se transformó en la chispa que prende la mecha del deseo de descubrimiento y de perfección. No resulta extraño que, a partir de esta reproducción de la realidad, el paso siguiente consistiese en la integración del concepto del tiempo y del movimiento. Surgió así la cronografía, que consiste en la descomposición del movimiento en una serie de imágenes fotográficas secuenciadas.



[Imagen n. 74. Cronofotografía de Eadweard Muybridge (1830-1904)]

A partir de este tipo de estudios, se hizo muy patente que el objetivo principal no sólo consistía en la representación de una parte de la realidad, sino en la recreación de la realidad misma. Una recreación que, en el caso de la televisión, pudiera ser compartida a niveles sociales cada vez mayores, desde ciudades en un principio hasta abarcar todo el planeta.

El funcionamiento de la televisión surge a partir de la relación entre la luz y la electricidad, como mostraron los experimentos de E. Becquerel acerca de los efectos electroquímicos de la luz en 1839. El desarrollo del potencial eléctrico entre dos placas sumergidas en un electrolito era examinado cada vez que un haz de luz iluminaba a una de ellas. Este efecto se denominó *fotoelectricidad* y fue requisito imprescindible para la construcción del sistema televisivo.

En 1881, S. Bidwell dio un paso decisivo hacia la creación de la televisión anunciando el *principio de exploración*. Este procedimiento tenía como objetivo la transmisión de imágenes a través de un análisis fragmentado de las mismas. Una vez analizadas, se procedía a la exploración y transmisión de cada fragmento en que habían sido divididas. Esta transmisión se realizaba a una velocidad suficiente como para el ojo del receptor recibiera la impresión de la imagen completa original.

Con el objetivo de perfeccionar tal principio, en 1884 apareció el *disco de Nipkow*, capaz de descomponer una imagen en puntos de luz con dos discos perforados, a través de los que se proyectaba un foco. Este método contaba con la persistencia de la imagen en la retina del espectador, pero la luz que dejaban pasar las perforaciones era escasa, por lo que la proyección era ineficaz y de baja calidad. A partir de estos primeros intentos, surgirían muchos

otros dedicados a la transmisión de imágenes y recepción de las mismas. Fue en 1897 cuando K. F. Braun utilizó el *tubo de rayos catódicos* de W. Crookes, al que añadiría una placa de material no conductor (mica), sobre la cual se enfocarían las imágenes transmitidas a través del tubo. El conjunto de ánodo, cátodo y placa ideado por Braun fue denominado *cañón electrónico*, por medio del cual era posible hacer incidir el haz de electrones en cualquier punto del fondo del tubo rediseñado. En el tubo de Braun, los rayos catódicos inciden sobre la placa de mica, recubierta de material fluorescente. Mediante un campo magnético adosado al exterior del tubo, los rayos son desviados a cualquier parte de la placa. Será el primer diseño del sistema básico de televisión.

En 1920, J. Logie Baird logró una transmisión de imágenes de mayor calidad, pero no será hasta 1926 cuando transmita las primeras imágenes en movimiento, emulando a las primeras máquinas de proyección que darían lugar al cine. La BBC (British Broadcasting Corporation) promovió un servicio regular de emisión de media hora en 1930, al que en menos de un año le fue incorporado el sonido. Fue el nacimiento de la televisión de baja definición.

El iconoscopio o *lámpara de cámara* de V. Kosma Zworykin, creado en 1934, permitiría perfeccionar el medio mediante un sistema de lentes y una lámpara al vacío, a través de la que se producía un flujo libre de electrones. La novedad principal que aporta el iconoscopio es el almacenamiento de luz, hecho que se traduce en una notable disminución del parpadeo de la pantalla y una señal luminosa mucho más intensa. Junto con su equipo, Zworykin unificó los sistemas de recepción y emisión, de modo que la distribución de electrones en zigzag procuró un aumento de las líneas de luz que inciden sobre la placa de la pantalla. Había nacido la televisión de alta definición.³¹

El deseo de poseer un aparato televisor en casa se extendió rápidamente en la sociedad. La televisión parecía el invento definitivo: era capaz de reunir las capacidades de reproducción de una cámara fotográfica junto con el movimiento de las películas de cine, en un aparato que podía tenerse en casa. Este hecho hizo de la televisión una herramienta a través de la cual emitir actualidad, característica que, unida a las posibilidades que brindaba a la esfera del arte, hicieron de ella el medio de comunicación más destacado hasta el momento.

Más tarde, Zworykin comenzará a trabajar en el *tubo de máscara de sombra*, base de los televisores con imágenes a color. Para este nuevo adelanto se utilizó la tricromía: el efecto cromático se consigue descomponiendo las líneas de luz que recorren la pantalla en los colores básicos o primarios: azul, rojo y verde. Además de la señal luminosa base o *luminancia*, que determina la cantidad de luz y brillo, se transmiten señales cromáticas que concretan el matiz y la saturación de color. Todas las gamas de colores en televisión se producen a partir de combinaciones de los tres colores primarios, por medio de un proceso aditivo electrónico.

En 1950, poco después de la Segunda Guerra Mundial, la compañía Columbia Broadcasting System llevará al mercado las primeras televisiones en color. Para facilitar su uso, surgió la

³¹ El haz de electrones que el tubo produce barre la pantalla una y otra vez en una serie de líneas paralelas que discurren en zigzag, generando en la placa líneas de luz. Cuanto más rápido se realiza este proceso, la permanencia de la luz es mayor, los parpadeos se reducen a ojos del espectador y la calidad de la imagen aumenta. El sistema europeo explora la imagen 625 líneas 25 veces por segundo. El americano realiza 525 líneas 30 veces por segundo.

televisión por cable. Este hecho convirtió a la televisión en un electrodoméstico más en los hogares.

Las cámaras de televisión fueron mejoradas mediante la misma tecnología, permitiendo una mayor movilidad y evitando a los actores tener que entrar y salir del ángulo de grabación continuamente. Con la incorporación del movimiento de *zoom* a las lentes, se lograron grabaciones de mayor calidad en cuanto a detalles.

De esta manera, la televisión permitió a los usuarios ver programas de calidad en el entorno familiar, estableciéndose una relación más íntima y cómoda, la contribución del medio más valorada entre el público.

Actualmente, la televisión digital y la televisión interactiva destacan como la mayor novedad tecnológica. Las nuevas demandas del público hacen referencia a una mayor calidad técnica y al aumento de la interactividad. Al contrario que la televisión tradicional, que envía ondas de forma analógica, la televisión digital codifica ondas de forma binaria³², lo que significa el inicio de la futura televisión interactiva como sucesora del modelo analógico tradicional.

Es posible cuestionar si la televisión ha sido o no desbancada por el *World Wide Web*, un medio plenamente interactivo y poseedor de las mismas y otras muchas posibilidades en adición. No obstante, la televisión ha sabido adaptarse a la nueva situación donde la red ejerce su supremacía a nivel mundial, situándose en un estado a la par, a raíz del surgimiento de la televisión digital terrestre, con funciones cada vez más interactivas.



[Gráfico n. 2. Esquema evolutivo de la televisión]

³² Sistema de numeración utilizado en ordenadores en el que los números se representan utilizando las cifras cero (0) y uno (1).

2.1.2 La producción en televisión

Al igual que el proceso cinematográfico, la televisión se organiza mediante tres etapas principales: *preproducción*, *producción* y *posproducción*. En ellas participa un equipo conformado por: *a)* actores, directores, escritores y editores, y *b)* el personal encargado de la parte técnica y la maquinaria, como el equipo de grabación, electricistas, estilistas, diseñadores de vestuario, asistentes de dirección, equipo de sonido o directores de casting. El equipo completo trabaja bajo la supervisión directa del productor.

Pese a sus similitudes, estas tres fases no son iguales a las utilizadas en la elaboración de una película de cine, ya que la finalidad es muy distinta. Si el cine está destinado a fines más artísticos y creativos, la producción televisiva se caracteriza por la espontaneidad, la improvisación y la frescura. La transferencia de programación y el modo en que se consumen sus productos, que determina el proceso de producción, es la principal diferencia entre la televisión y el cine.

La televisión debe tener una profunda relación con el contexto social que la rodea, abarcando no sólo aspectos de tipo organizativos, simbólicos o culturales, sino también políticos y económicos, ya que se trata de un medio de difusión de actualidad. La televisión pertenece a un sistema social jerarquizado por un sector especializado, defensor de cierto tipo de valores, políticas de funcionamiento e ideologías. Tal y como afirma M. G. Cantor acerca del proceso de producción del género de entretenimiento y drama televisivos, el contenido del producto de televisión debe ser producido por personal que sea capaz de aceptar los valores que impone el sistema y/o que esté totalmente de acuerdo con él. Este hecho, sin embargo, es la principal barrera al desarrollo de una expresión más creativa en televisión, acentuado por la organización jerárquica existente entre el personal que participa en la producción: *even if a worker is employed in a creative task most of the important decisions about content are made by others.*³³

Para llevar a cabo un producto televisivo es necesario que el equipo de preproducción, encabezado por el productor y el realizador, realice un análisis del contexto sociocultural general, una guía de los contenidos y de los objetivos del producto, y un estudio acerca de su viabilidad en el mercado y entre la audiencia. Se harán comparaciones de programas y acuerdos de contenido-horario con otras cadenas de televisión, todo ello de acuerdo al presupuesto disponible. En general, se eligen como modelo aquellos productos que logran mayor éxito a nivel nacional e internacional. Por último, se organizan sondeos de opinión y diversos análisis que originen un producto exitoso, ya que su aceptación por parte del público y su consumo masivo son las principales metas a conseguir.

Desde un principio, el productor de televisión se hace cargo de la contratación del elenco de actores y personal, además de tutelar a los directores y los escritores de guión de televisión. El productor no sólo posee la mayor responsabilidad sobre el trabajo de producción, sino que

³³ "Incluso si un trabajador es empleado en una tarea creativa, la mayoría de las decisiones importantes acerca del contenido son tomadas por otros". CANTOR, Muriel G. (1985). *Prime-Time television. Content and Control*. United States of America. Sage Publications, Inc., p. 83

dirige y supervisa en todo momento a los guionistas. Trabaja con ellos durante la escritura del argumento, dirigiendo el matiz y el desarrollo de la historia. La principal ventaja del productor de televisión es el acceso al trabajo más creativo de todo el proceso. No es de extrañar, pues, que muchos escritores independientes aspiren a ese puesto para sacar partido al nivel de poder y autonomía que supone.

El guión de televisión comparte ciertas similitudes con el guión cinematográfico, pero a menor escala. La construcción de un programa televisivo se organiza en torno a varios cometidos, para lo cual se diseñan: el *guión literario*, que abarca principalmente el argumento y sinopsis del producto, y el *guión técnico*, que contiene 1) la descripción detallada del uso de las unidades semióticas que componen el discurso audiovisual (tomas, planos, escenas, secuencias y bloques) y 2) una planificación de los diferentes tipos de montaje finales.

Una producción televisiva tiene acceso a escenarios y efectos especiales muy limitados. Generalmente se trabaja en plató, por lo que el diálogo de los personajes y la imagen se convierten en los pilares principales que mantienen el interés del telespectador. Los diálogos deben tener suficiente claridad y fuerza de atracción, y la imagen debe ser impactante y estar basada en un acusado principio de espectacularidad. Sin embargo, debido a la naturaleza espontánea del medio y al limitado tiempo de producción para cumplir con la norma del “día a día”, no se detallan demasiado. Es muy común el uso de pre-guiones o escaletas junto con el guión principal. Consisten en anotaciones y especificaciones importantes, improvisadas junto con el diálogo de los presentadores o actores, ya que el rodaje se suele hacer en directo. Tomemos como ejemplo el diálogo de los presentadores de una gala o concurso, o los periodistas de los noticieros, cuya noticia puede variar en unos minutos si las circunstancias así lo requieren.

La información perteneciente a la etapa de preproducción se organiza en un plan de producción, que contiene información referente a los presupuestos destinados al producto, el casting de actores y actrices, el diseño y la elaboración de los elementos del escenario y el vestuario. Para aquellas realizaciones que tengan lugar en el exterior, incluye además la selección de localizaciones. En esta fase se realizan también la música original de fondo y los efectos de sonido.

Tras la etapa de preproducción, principalmente organizativa, comienza el trabajo de realización y producción televisiva, donde toman parte el equipo de grabación, el equipo de efectos de iluminación y audio, el elenco de actores. Durante la misma trabajan conjuntamente varios cargos: las funciones previas principales recaen sobre la figura del productor televisivo, encargado de supervisar el guión, elegir al equipo de realizadores que llevarán a cabo el programa en cuestión, dar el visto bueno a la elección de actores en *casting* y valorar los detalles técnicos de las últimas fases de producción. Denominado para programas específicos destaca el editor-periodista, encargado de los espacios informativos y documentales. Por último, el realizador de televisión coordina al equipo técnico para llevar a buen término la producción. Tomando como referencia los preceptos del guión, decide qué planos y encuadres se van a utilizar, imparte instrucciones de último momento y controla la iluminación del plató y del área de grabación, de forma que todas las cámaras obtengan

imágenes de alta calidad. Seguidamente, se da paso a los ensayos denominados *en frío* por la ausencia del equipo de grabación y, una vez aprobados, los ensayos con cámara y la grabación final. Ya que las áreas de grabación tienen un tamaño medio, se habilitan a disposición del personal varias áreas auxiliares que sirven de apoyo a la realización, tales como talleres de reparaciones técnicas, depósitos para el equipo de mantenimiento y decoración o almacenes de archivos.

Durante la etapa de edición y posproducción se clasifica el material grabado y se realiza la edición de vídeo. Para ello, se utilizan sistemas de montaje electrónico con los que se unen las secuencias filmadas, los efectos de sonido y la banda sonora acompañante. Actualmente, casi todos los sistemas clásicos de edición de imagen y sonido han sido sustituidos por avanzados sistemas informáticos de tratamiento de imágenes e incorporación de pistas de audio, que aseguran un trabajo más rápido y eficaz.

La edición de vídeo puede realizarse mediante dos vías: la *edición lineal de imágenes*, que consiste en un tratamiento de imágenes grabadas una tras otra, y la *edición no lineal de imágenes*, un proceso contrario que realiza una selección de las mismas, independientemente del orden de grabación. Todo el trabajo referente a la imagen se realiza por capas, es decir, se manipulan los elementos por separado: planos, luz, sonido, efectos, contraste, color, textura. El resultado final es una combinación de todos ellos, unidos a las secuencias de sonido y demás efectos posteriores, que darán lugar al producto final emitido en pantalla.

2.1.3 La función de la audiencia

Por simple que pueda parecer, no es posible explicar ni entender por completo el proceso de producción televisiva exento de la influencia que la audiencia ejerce sobre él, y viceversa. Los estudios de críticos y especialistas en televisión no sólo están en desacuerdo acerca de la naturaleza de la audiencia, sino que discrepan fundamentalmente sobre el impacto que ésta pueda tener sobre el contenido de los programas. Se trata de una cuestión a la que es difícil responder, ya que se plantea desde varios puntos de vista, pertenecientes tanto a teóricos y productores, como al propio público.

Muchos teóricos y sociólogos de masas opinan que el público es un simple telespectador sin ninguna clase de poder sobre el medio, que la propia tecnología de vídeo es la principal responsable del encauzamiento de la cultura popular. De hecho, muchas opiniones radicales consideran que la programación televisiva es fruto del sistema capitalista y de la naturaleza comercial del medio, y que la audiencia es un recipiente pasivo de los contenidos que se promulgan desde ese sistema de control social.

Por otra parte, atendiendo al sistema de producción de la televisión como negocio y en opinión de M. G. Cantor y W. Schramm, la formulación más simple es aquella en que la comunicación de información fluye de manera recíproca entre el medio de difusión y el receptor. Éste se convierte en un procesador del mensaje, capaz de enviar información al comunicador de manera no directa: por medio de encuestas, controles de audiencia o análisis del promedio de consumo de cada programa. Es cierto que no es posible para el público

compartir comentarios de forma simultánea con el medio informativo, pero sí es posible participar indirectamente en la construcción de un modelo de demanda, principalmente orientado hacia el género de drama y entretenimiento.³⁴ Sin embargo, Cantor va más allá y presenta un aspecto más realista de ese enfoque, basado en la reciprocidad. La televisión no deja de ser un medio de marketing, hecho que determina en todo momento su producción, por lo que debe presentar al público programas que se adapten a sus demandas, es decir, que escenifiquen y representen los deseos de los telespectadores. Este tipo de programas suele pertenecer a las categorías de ficción, drama y entretenimiento. Se deduce entonces que la audiencia no es activa, ni participa en el proceso de producción de televisión, sino que se ve inmersa como una pieza más en el mecanismo del mercado de productos. Así, el contenido de los programas de entretenimiento parte de los movimientos de una industria competitiva en el tablero del mercado abierto, donde los que más venden consiguen los mayores beneficios. En palabras de la autora, *what television is selling is not the drama, but the audience*.³⁵

El hecho de que los productos puedan ser recipientes de contenidos más elevados es ignorado dentro del proceso de comercialización televisiva. Ello demuestra que el sistema posee los medios para complacer al público deseado, pero que sólo permite la entrada de una escasa parte de la opinión de la audiencia y de los críticos de televisión durante el proceso creativo. Las demandas de los ciudadanos son vistas como puntos de vista minoritarios, o consideradas como limitaciones a la creatividad de los productores de televisión.

Los críticos y sociólogos de la sociedad de masas constituyen el grupo que elabora las críticas más radicales hacia la televisión. Sus argumentos se basan en dos postulados principales: el primero, tacha la cultura de masas como negativa e inadecuada para el público, ya que es producida por empresarios cuyo objetivo principal es la obtención de beneficios. Al ser por y para las masas, este tipo de cultura siempre es estandarizada, sus contenidos suelen ser de nivel medio/bajo y hace gala de una acusada espectacularidad, destinada a captar la atención de los receptores. El segundo postulado se refiere a la preocupación por los efectos que las tecnologías de comunicación y vídeo han tenido sobre la estructura familiar e individual. Incomunicación, la aparición de nuevos patrones de comportamiento, un acusado consumismo e, incluso, ciertos efectos de tipo patológico son algunas de sus consecuencias.

Es el propio sistema industrial y comercial de las tecnologías de vídeo el que desarrolla consecuencias negativas, tanto para la audiencia como para el propio proceso de producción. Por una parte, resulta más rentable ofrecer productos homogeneizados de bajo nivel y alta accesibilidad a la audiencia. Por otra, esta industrialización de la producción hace de ella un proceso muy limitado, en el cual los creadores tienen un pequeño radio de decisión y pocas oportunidades para desarrollar con libertad su trabajo. Las consecuencias son el detrimento de

³⁴ La participación indirecta de la audiencia a través de registros de opinión, sondeos y demás análisis de encuestas, no es aplicable a todos los géneros y programas que componen la programación de televisión, ya que, por ejemplo, no es utilizada para productos informativos, culturales o publicitarios. Es hacia la elaboración de productos de entretenimiento para los cuales sí se tienen en cuenta los resultados de los sondeos, ya que en gran parte determinan el éxito de una cadena de televisión, principalmente utilizada para tales fines.

No obstante, este hecho ha sido fuertemente criticado, y la televisión acusada a su vez por orientar los géneros de información y publicidad hacia determinados intereses del sistema político, ideológico y económico imperante.

³⁵ "Lo que la televisión está vendiendo no es el drama, sino la audiencia". CANTOR, Muriel G. (1985). *Prime-Time television. Content and Control*. United States of America. Sage Publications, Inc., p. 100

la programación de calidad al acotar la diversidad de contenidos, y la reducción de aportaciones profesionales y del uso de la creatividad.

La televisión constituye en sí misma uno de los inventos más fabulosos creados por el ser humano. Ofrece grandes posibilidades comunicativas, informativas, educativas, visuales y artísticas. Desde este proyecto se defiende un uso adecuado de la misma, en pos de una liberación del medio de la fama negativa con que se le ha regalado en sociedad.

2.1.4 Los géneros televisivos

Una de las particularidades que condiciona la programación de televisión es que se trata de un medio de consumo masivo, accesible al total de la población. Este hecho obliga a la industria de vídeo a ofrecer productos dentro de una diversidad que no deja de estar estandarizada, como se ha visto en el apartado anterior, y a realizar ciertas diferenciaciones grupales entre la sociedad demandante para satisfacer al público. De esta manera, la pequeña pantalla ofrece una programación distribuida y organizada según edad y preferencias del público. Al mismo tiempo, atiende a las nuevas tendencias y la moda imperante del momento.

Desde su distribución y venta, la televisión pasó de ofrecer un corto espacio de programación (no más de una hora), a emitir continuamente durante 24 horas al día. Al tiempo que aumentó su franja de emisión, se hizo necesario incluir cierta variedad de programas con la intención de atraer a un público más extenso y diversificado. Este hecho, unido al carácter comercial de los *mass media*, propició el surgimiento de las *cadenas televisivas*. Las cadenas consisten en redes de distribución y centros de control de la programación, que se reparte en *canales de televisión*. Todas persiguen un mismo objetivo: acaparar la máxima audiencia mediante una fuerte competencia con las cadenas emisoras restantes. Aunque podría pensarse que la consecuencia de este hecho sería una programación más variada y de creciente calidad para satisfacer a todos los públicos, lo cierto es que se ha dado lugar a programaciones cada vez más homogéneas. Los acuerdos entre las cadenas de televisión, la imitación de productos extranjeros y el patrocinio del entretenimiento han creado un público homogeneizado. Pese a que los géneros televisivos abarcan un amplio campo de conocimientos y temas de interés, la producción de programas (argumento, roles, diseño, vestuario, estudio de grabación, decorado, diálogo, organización temporal) es muy semejante entre todas las cadenas de televisión actuales. La copia y distribución de productos clónicos se ha impuesto a la calidad en la televisión española de nuestro tiempo, lo cual dificulta la elección del telespectador, al tiempo que asegura un consumo sostenible de la programación de todas las cadenas.

La relación de los géneros más habituales presentes en la programación de la televisión española se compone de:

1. Género informativo: este género engloba aquellos programas que ofrecen información de manera objetiva, completa y eficaz. Se estructuran según la temática y la importancia de la noticia de turno. Algunos, como el debate, están sujetos a valoraciones e interpretaciones por parte del espectador o, en el caso del reportaje informativo, incluyen la opinión del propio interlocutor. El género informativo está

obligado a presentar las noticias de mayor actualidad al público, por lo que en numerosas ocasiones se dan cambios de estructura de último minuto para presentar novedades inmediatas. Los programas que componen el género informativo son:

- a. Telediario: programa emitido en los momentos de mayor audiencia. Consiste en un sumario de todas las noticias ocurridas en el día y las más importantes de la actualidad, a nivel nacional e internacional, referentes a política, economía, sociedad, arte y cultura, deporte e información meteorológica.
 - b. Reportaje: programa dedicado a ofrecer información de temas de interés, mayormente noticias de actualidad, hechos históricos, sociedad, ciencia y salud.
 - c. Debate: programa en el cual un grupo de especialistas pertenecientes a diferentes campos de estudio discute sobre un tema de interés general. En ocasiones, se cuenta con la presencia de personajes famosos entre el público para atraer audiencia.
 - d. Documental: programa informativo de gran variedad temática que trata de dar a conocer una realidad mediante imágenes, testimonios y un relato explicativo como telón de fondo. Generalmente, se centra en avances científicos, medioambiente y naturaleza, antropología y filosofía, historia o hechos sociales actuales con gran repercusión social.
2. Género de entretenimiento: la televisión es un medio comercial perteneciente a una industria que genera beneficios, en este caso por medio de una programación adecuada a las necesidades y exigencias del consumidor. Pese al suministro de información de todo tipo, los programas más rentables que se emiten son en su mayoría de entretenimiento. Se trata del género más valorado por la audiencia y la forma más habitual de distracción hoy en día. El género de entretenimiento fue denominado “the most popular art” (el arte más popular) por H. Newcomb ya desde los años setenta³⁶, aunque se compone de productos de bajo contenido cultural que, por norma, incluyen un gran número de estereotipos y símbolos que podrían considerarse negativos para un correcto consumo por parte de la audiencia.
- a. Concurso: programa principal de entretenimiento de enorme diversidad temática cuya finalidad es conseguir un premio. Existen dos modelos básicos: el primero pone a prueba los conocimientos y habilidades de los concursantes, el segundo exprime el factor sorpresa y la aventura a través de pruebas físicas o incluso psicológicas.
 - b. *Reality Show* / Crónica rosa: espacio dedicado a exponer al público un sumario de la vida privada de personajes que despierten algún tipo de interés social, mediante debates y entrevistas.
 - c. Docu-game: programas muy recientes donde se fusiona el género concurso con el *reality show*, donde se presenta un elemento competitivo junto con la dramatización de la vida cotidiana de los concursantes.

³⁶ CANTOR, Muriel G. (1985). *Prime-Time television. Content and Control*. United States of America. Sage Publications, Inc., p. 23, 24

- d. Humor: programa realizado por o con la participación de cómicos y humoristas, cuyo principal objetivo es hacer reír al público.
3. Género de ficción y drama: éste género es también considerado parte del género de entretenimiento, pero debido a la diferencia entre los objetivos de los programas que lo componen, se ha situado como un tipo de género aparte:
- a. Telecomedias, series y miniseries: programas de difusión sucesiva en una misma cadena de televisión. Se trata de unidades argumentales divididas en un conjunto de episodios, cada uno con sentido argumental en sí mismo, lo que facilita el seguimiento del programa aún cuando no se hayan visto episodios anteriores.
 - b. Telenovela (*soap opera*): programa de difusión sucesiva semejante a las series, emitidos en horario de día, pero generalmente fuera del espacio de máxima audiencia. A diferencia de las series, las telenovelas dividen el argumento en episodios de manera que éstos no constituyen una historia con sentido argumental independiente, siendo necesario el seguimiento completo de los episodios anteriores para entender el desarrollo de la historia.
 - c. Telefilmes: películas de bajo presupuesto realizadas para ser emitidas en televisión.
 - d. Filmes: emisión de películas de alto presupuesto que previamente han sido emitidas en cines.
 - e. Dibujos animados para adultos.
4. Género publicitario: la publicidad en televisión está a la orden del día. Es posible distinguir varios tipos de publicidad, pero todos ellos tienen en común una finalidad comercial. Puede tratarse de publicidad de presentación, utilizada para dar a conocer productos que han entrado recientemente en el mercado, o publicidad calificativa-competitiva orientada a presentar las ventajas de un producto en concreto sobre otro semejante. Básicamente, el objetivo de la publicidad es el de persuadir al telespectador de que necesita comprar o contratar un determinado producto o servicio.
- a. Publicidad general: anuncios o *spots* dedicados a presentar un producto o empresa a la audiencia. Este tipo de espacios ocupan gran parte de la programación, presentándose en intervalos que van desde varios minutos hasta sobrepasar la media hora. Se trata de mensajes directos y breves que incorporan un gran número de mensajes subliminales, cuya principal característica reside en el uso de imágenes y sonidos atractivos. Ya que el objetivo consiste en decir mucho en poco tiempo, se hace uso de la espectacularidad y el impacto por encima de la propia descripción del producto.
 - b. Publicidad de la cadena televisiva: se trata de eslóganes, iconos o *cortinillas* que aparecen continuamente antes de dar paso al espacio de publicidad y al final del mismo. También se anuncia la programación de la propia cadena.

5. Género de deportes:
 - a. Crónicas deportivas: programas informativos dedicados al deporte en general a nivel nacional e internacional.
 - b. Retransmisiones generalmente en directo de competiciones deportivas, descritas y acompañadas por comentaristas especializados.

6. Género infantil: engloba espacios donde se emite un número determinado de programas, concursos y series para menores y jóvenes, ya sean de imagen real o dibujos animados. Se emiten durante la franja horaria dedicada al menor.
 - a. Programa infantil: espacio que comprende concursos, juegos, dibujos animados y series de imagen real.
 - b. Dibujos animados: series de animación infantil y juvenil.

7. Género musical:
 - a. Programas con actuaciones musicales en plató en directo, retransmisión de conciertos y espectáculos teatrales, y emisión de videoclips musicales de actualidad.

8. Servicio público:
 - a. Consiste en espacios de programas divulgativos y educativos para todo tipo de audiencias. Incluye también emisiones institucionales, actos públicos y políticos, discursos y debates parlamentarios.

2.1.5 La televisión contemporánea y los ordenadores personales

Las tecnologías de vídeo han entrado en nuestros hogares, cambiando y transformando costumbres y modos de vida. En un espacio de tiempo relativamente breve, ordenadores personales, televisiones de plasma, reproductores de DVD y demás tecnología satélite fueron introducidos en el día a día de la sociedad española. Estos productos tuvieron una gran aceptación y acogida por parte de los consumidores, alentados por la idea de felicidad y comodidad que la publicidad de la tecnología promete, la disponibilidad de los aparatos descritos, su precio de coste continuamente en descenso o, simplemente, por la presencia en el entorno familiar de otras tecnologías, como el teléfono y el televisor.

El modelo tradicional de televisión siempre se ha caracterizado por ofrecer una comunicación unidireccional en breve tiempo, sin la participación del usuario en el proceso comunicativo. Sin embargo, a causa de sus funciones interactivas, ninguna otra forma tecnológica ha experimentado mayor velocidad de difusión en la sociedad como el ordenador personal. Si en un principio la televisión fue la responsable de cambios en los estilos de vida de los consumidores, los ordenadores han tomado el relevo y han dado lugar a un estilo de vida social cada vez más tecnológico y participativo.

Aunque en un principio la televisión se mantuvo como el medio líder en entretenimiento, los consumidores más avezados pronto descubrieron las posibilidades de los ordenadores. No debe obviarse la presencia decisiva del *World Wide Web* en tal éxito, ya que ha conferido funciones propias de la televisión a las computadoras. Sin embargo, es su uso interactivo y las muchas ventajas que ofrecen los motivos que han fomentado su gran expansión. A diferencia de la televisión, que es un *medio*, los ordenadores son *herramientas* con las que realizar acciones y no establecen un diálogo unidireccional con el usuario. Al contrario, éste es capaz de controlar y dirigir las acciones de esta forma de tecnología. Además, los ordenadores personales pueden interactuar con otras tecnologías como teléfonos móviles, televisiones, videoconsolas, reproductores de DVD o equipos de música, lo que les permite abarcar desde el ámbito familiar hasta las grandes empresas de negocios.

Con respecto a la televisión, su consumo se ha visto afectado en diferentes aspectos. Aparte de las facilidades de tipo laboral, informativas y comunicativas, los ordenadores han tomado el control de las actividades de entretenimiento (la principal función de la televisión como objeto doméstico), al ofrecer un abanico mucho más amplio de posibilidades y proporcionar acceso a la programación de televisión a través de la red.

Sin embargo, la televisión se ha adaptado a los nuevos tiempos que el *World Wide Web* ha impuesto y ha sido incluida como una más de las actividades a que se tiene acceso. Además de ello, la *televisión interactiva* ha sido un paso adelante, pues permite al espectador ejercer cierto control sobre las cadenas y la programación.

Los ordenadores pueden haberse situado por encima de la televisión que conocemos, pero el éxito y consumo de la misma no se han visto afectados gravemente. De hecho, la venta de televisiones de gran calidad está a la orden del día, su uso se ha vuelto más diversificado y ha aumentado su abanico de opciones: la televisión contemporánea ya no ofrece programación, sino calidad técnica y visual como objeto interactivo. Aparte de sus funciones básicas, se ha convertido en la pantalla de cine en casa y en monitor para videoconsolas al haber incrementado el tamaño de *screen*.

Aún es posible hallar una televisión en cada hogar español, y ésta sigue siendo motivo de reunión familiar para su disfrute y consumo habituales. Dada esta situación y el surgimiento de la televisión interactiva, es fácil suponer que estamos asistiendo a la presencia de una televisión en expansión acelerada. Esta multiplicidad de soportes tecnológicos, unida a la naturaleza interactiva de esta televisión incipiente, conllevará cambios tanto en el consumo que hasta ahora conocemos, como en los productos. A partir de ahora, será posible programar y visionar los productos en el orden y tiempo que el usuario elija, lo que repercutirá también en el propio proceso de producción televisiva.

2.1.5.1 Las plataformas televisivas y el *World Wide Web*

Las plataformas televisivas de satélite, cable y terrestre consisten en un conjunto de receptores en los que se integran un número concreto de canales de emisión, controlados y

estructurados por el organizador de cada plataforma. La unión entre todas las tecnologías de vídeo, sus canales y sus productos ha sido posible gracias al papel mediador de la red. El resultado de ello es la televisión interactiva.

Este tipo de televisión ofrece al usuario un amplio abanico de opciones como son, por ejemplo, la selección particular de canales o la programación de horarios de emisión. Estos ajustes procuran un uso más intimista de la televisión, ya que ésta es capaz de ajustarse a las preferencias e itinerarios temporales de cada telespectador. Opciones como las descritas otorgan a la televisión funciones integradas de otras tecnologías, como pueden ser los reproductores de vídeo y, por supuesto, las ventajas de Internet, ya que cada canal de televisión ha sido integrado en una plataforma global donde se interrelacionan el resto de medios de comunicación.

La relación entre la televisión y el *World Wide Web* se basa, ante todo, en la reciprocidad para la obtención de beneficios. Por una parte, destacan las pretensiones de la televisión por asumir competencias propias de Internet, como son: funciones y servicios, diversidad de información y fuentes informativas, inclusión de foros y servicio de chat, que fomentan la participación de los usuarios en la planificación de la programación. De igual manera, Internet trata de adoptar las funciones clásicas televisivas, como es la emisión durante 24 horas de programas, series y demás productos multimedia. Si se analizan los pasos evolutivos de esta colaboración, puede afirmarse que la unión de ambas tecnologías podría dar lugar a la *cibertelevisión*, generadora no sólo de nuevos productos, sino de un nuevo lenguaje tecnológico basado en la imagen, creadora de una nueva forma de expresión a través de contenido audiovisual y de una nueva modalidad de acceso y control para el telespectador. En resumen, se trata de un medio capaz de ofrecer actualidad y *realidad* de manera nueva, diferente y personalizada.

La televisión ha sabido utilizar en su propio beneficio la mayor de las ventajas que la red ofrece: la *globalización*. Internet hace uso de varias formas de tecnología además de la televisión, como son los ordenadores portátiles y los dispositivos de telefonía móviles. La integración de las funciones televisivas de la red en este tipo de dispositivos ha dado lugar a la *televisión móvil*. De este modo, la televisión puede llegar a todos los receptores posibles en cualquier momento, dando lugar a una emisión omnipresencial dentro de la cobertura de red que el *World Wide Web* abarque.

Al igual que la red, la televisión global será capaz de romper las barreras territoriales y los límites que su anterior tecnología imponía a su difusión. Esta situación supondrá un cambio radical en la forma de ver televisión que ahora conocemos, y afectará del mismo modo a la relaciones entre individuos. Mucho más destacables serán los cambios a nivel económico, industrial, cultural y tecnológico a los que esta globalización televisiva dé lugar. Esto, sin duda, propiciará la aparición de un nuevo usuario. Será un nuevo individuo receptor, participante de un proceso comunicativo interactivo que ha cambiado por completo la semiótica de su anterior lenguaje tradicional. El surgimiento del nuevo usuario, activo y capaz de manipular el contenido de acuerdo a sus intereses, eliminará progresivamente la concepción de *comunicación pasiva* y, por tanto, el concepto de consumo/consumidor pasivo de televisión.

Es muy posible que la televisión interactiva de lugar a un consumo más adecuado, diversificado y heterogéneo, además de conducir a una programación más crítica y de calidad, donde al fin sea posible elegir y evaluar.

2.1.6 La programación actual de televisión

La programación de televisión está sometida a los intereses de una industria que busca beneficio y, por tanto, ligada a una fuerte competitividad por la audiencia entre los canales de televisión. Tanto el proceso de producción de programas como las emisiones resultantes se habían visto afectados, de manera que los canales de televisión ofrecen un gran número de productos en una emisión diaria. Consecuencia de ello es una reducción del tiempo que ocupa cada programa, ya sea de contenido ficticio o una noticia importante. Técnicamente, se percibe la misma situación en el ritmo de sucesión de planos, escenas y secuencias. En algunos programas, la velocidad aumenta de manera que el telespectador no logra captar la información visual por completo.³⁷ Por otra parte, destaca la publicidad y la fragmentación de los programas a que da lugar.

El impacto sensorial se ha impuesto a la comprensión lógica. Tal situación ha derivado en la acentuación de la espectacularidad y el sensacionalismo por encima de la calidad técnica y argumentativa de los programas. Esto supone la homogeneización de la programación y es por ello que el uso más general de la televisión es como aparato de entretenimiento. La programación actual entretiene e impacta, la educación y la información pasan a ser funciones secundarias. Cada programa está diseñado para atraer una audiencia numerosa, con el fin de comercializar productos o dar pie a modas relacionadas con ellos. Al fin y al cabo, la producción televisiva es un engranaje de un gran sistema comercial.

La programación diaria de televisión se constituye por programas pertenecientes a varios géneros televisivos, pero debido al carácter y objetivos de este estudio nos centraremos únicamente en la programación infantil, concretamente en los programas de dibujos animados y su distribución según cada canal de televisión.

2.1.7 Las series de dibujos animados

A continuación, se presenta un estudio de las series de dibujo animado emitidas en las siguientes cadenas de televisión españolas: TVE1, TVE2, Antena 3, Cuatro, Canal Sur, Canal 2 Andalucía, Telecinco y La Sexta, durante los años 2009 y 2010.

Este estudio es necesario, en primer lugar, para construir un contexto televisivo concreto en el que situar el análisis práctico llevado a cabo en este proyecto. En segundo lugar, complementa a las actividades prácticas propuestas estructuradas en torno a un análisis

³⁷ Es necesario destacar la presencia de los usuarios que, por medio del zapeo (*zapping*) son capaces de seguir dos o incluso más programas a la vez. Sin embargo, tras el visionado, estos usuarios no son capaces de enumerar demasiados detalles ni recordar escenas con exactitud, ya que no consiguen profundizar en el contenido y sus registros memorísticos son superficiales y poco duraderos.

técnico y argumental de los ejemplares de dibujo infantil recopilados.³⁸ A partir de la siguiente clasificación de series de dibujos animados emitidas en televisión, pueden reconocerse y atribuirse a alguna/s de ella/s ciertos símbolos multimedia (personajes, contextos, elementos físicos, argumentos, planos, etc.) hallados en los dibujos, así como establecer comparaciones con los resultados obtenidos acerca del consumo de programas infantiles obtenidos en el test sobre dibujo animado y televisión completado por los menores participantes, sus padres y madres.

Basándose en los contenidos técnicos propuestos por Sergi Cámara (2006), Olivier Cotte (2009) y Raúl García (2000), y los contenidos teóricos definidos por Lorenzo Vilches (1993, 1995) y A. Vallejo Nágera (1987) acerca de los productos televisivos adecuados para los menores, se realizará un breve análisis del argumento de cada serie y se valorarán su calidad técnica y argumentativa, distinguiendo así los productos creados para la audiencia infantil³⁹ de los correspondientes a la juvenil y/o adulta.

Si se realiza un recuento de las series de animación emitidas se obtiene un total de 48 productos. En la siguiente tabla se catalogan atendiendo al país de producción y su clasificación según el tipo de público consumidor:

Series de dibujo animado	Nacionalidad	Tipo de público
La abeja Maya	Japonesa	Infantil/ Juvenil
Baby Looney Tunes	Norteamericana	Infantil
Batman	Norteamericana	Juvenil/ Adulto
Ben 10	Norteamericana	Juvenil
Berni, el oso deportista	Española	Infantil
Bill Body	Alemana	Infantil/ Juvenil
Bola de Dragón	Japonesa	Juvenil
Bola de Dragón Z	Japonesa	Adulto
Dragon Ball GT	Japonesa	Adulto
Campeones. Oliver y Benjy	Japonesa	Juvenil
La casa de Mickey Mouse	Norteamericana	Infantil
Cyberchase	Norteamericana	Juvenil
Doraemon, el gato cósmico	Japonesa	Infantil/ Juvenil
Dogie se disfraza	Española	Infantil
Ed, Edd y Eddy	Norteamericana	Juvenil/ Adulto
En busca del valle encantado	Norteamericana	Infantil/ Juvenil
Érase una vez... el hombre	Francesa	Juvenil
Foster, la casa de los amigos imaginarios	Norteamericana	Infantil/Juvenil
Futurama	Norteamericana	Adulto
Gormiti. Los señores de la naturaleza	Italiana	Juvenil
Kiteretsu, el primo listo de Novita	Japonesa	Infantil/ Juvenil
Kochikame	Japonesa	Juvenil/ Adulto

³⁸ Ver Capítulo V, *Análisis visual de la idea creativa en el dibujo infantil*.

³⁹ La franja de edad que comprende la audiencia infantil va de los 4 a los 12 años de edad.

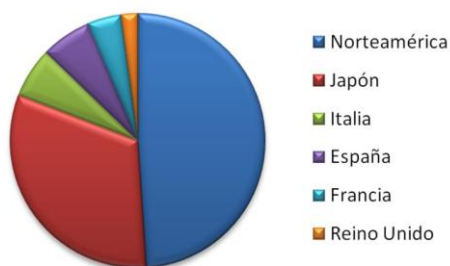
La leyenda del dragón	Norteamericana	Juvenil
Magical Doremi	Japonesa	Juvenil
Mär	Japonesa	Juvenil
Mega man	Japonesa	Juvenil
Monster Allergy	Italiana	Infantil/ Juvenil
El mundo de Todd	Norteamericana	Infantil
Ninja Hattori	Japonesa	Infantil/Juvenil
Padre de familia	Norteamericana	Adulto
Padre made in USA	Norteamericana	Adulto
Pequeña princesa	Inglesa	Infantil
Pocoyó	Española	Infantil
Pokémon	Japonesa	Juvenil
Sakura cazadora de cartas	Japonesa	Juvenil
Scooby Doo	Norteamericana	Infantil/ Juvenil
Shin Chan	Japonesa	Adulto
Los Simpson	Norteamericana	Adulto
Spiderman	Norteamericana	Juvenil
Street Sharks	Norteamericana	Juvenil
Superman	Norteamericana	Juvenil
Las Suprernas	Norteamericana	Juvenil
Tom & Jerry	Norteamericana	Infantil/ Juvenil
Transformers Animated	Norteamericana	Juvenil
La vida y obra de Juniper Lee	Norteamericana	Infantil/ Juvenil
Winx Club	Italiana	Juvenil
Zoo lane 64	Anglo-francesa	Infantil
Zorro. Generación Z	Norteamericana	Juvenil

[Tabla n. 1. Clasificación de las series de animación emitidas en la televisión española entre los años 2009 y 2010]

Realizando un gráfico (gráfico número 3) a partir de los resultados y teniendo en cuenta las 48 series en total, puede verse que es Norteamérica la que emite más productos en televisión española, seguida por Japón. Los productos europeos constituyen una gran minoría entre la que se encuentra España, con sólo dos series y una miniserie (un 6,25% del total) frente a las 23 series norteamericanas (47,91%) y las series 15 japonesas (31,25%). Analizando la tabla con detalle, las tres series españolas consisten en dibujos animados para niños/as de preescolar (*Berni, el oso deportista, Dougie se disfraza y Pocoyó*), lo cual demuestra dos hechos: 1) excluyendo *Berni, el oso deportista*, cuya animación es de calidad media, *Dougie se disfraza* y *Pocoyó* son dos ejemplos de que en España es posible llevar a cabo productos con técnicas de animación actuales y de calidad, junto con argumentos originales y atractivos; 2) parece ser que el dibujo animado nacional ha quedado relegado al ámbito infantil, ya que las series españolas no suelen tener demasiada aceptación entre chicos y chicas a partir de los 10 años de edad.

La comercialización de dibujo animado juvenil y adulto parece haber quedado relegada a Norteamérica y Japón, que registran el menor número de productos para audiencia infantil. La totalidad de los productos norteamericanos se compone de un 34,7% dedicado a niños/as de preescolar frente al 43,4% de productos juveniles y el 21,7% de productos para adultos. Por su

parte, la animación japonesa emitida en la televisión española consta de un 26,6% de dibujos animados infantiles frente al 53,3% de series juveniles y el 20% de series para adultos.



[Gráfico n. 3. Nacionalidad de las series de dibujos animados emitidas en televisión]

Pese a que la presencia de productos de España, Alemania, Francia, Italia e Inglaterra es muchísimo menor, la suma de sus series de dibujos animados para público infantil supone un 77,7% del total de productos infantiles.

A continuación, se presenta una lista descriptiva de las series de dibujos animados utilizadas en este estudio:

La abeja Maya (みつばちマーヤの冒険 *Mitsubachi Maya no boken*)

Producida en 1975 en Japón por Nippon Animation Company, *La abeja Maya* ha sido emitida numerosas veces en la televisión española debido a su éxito entre el público infantil y la calidad del producto.

La serie se centra en las aventuras de Maya, una pequeña abeja muy inquieta y de gran corazón, que vive numerosas aventuras en compañía de sus amigos: Willy, un zángano de su edad, Flip, un saltamontes, y diversos insectos que conocerá a lo largo de cada capítulo. Con Maya, niños/as ven el mundo desde el punto de vista de estas pequeñas criaturas, conocen las costumbres de diferentes insectos y aprenden valores como la amistad, el respeto, la solidaridad y la igualdad.

Desde su aparición en televisión, *La abeja Maya* ha sido muy aceptada por menores y adultos a causa de la ternura que desprenden sus episodios, hecho que se ve consolidado con un diseño redondeado y afectuoso de los personajes. Las tramas, cómo ayudar a los insectos en sus labores o cómo salvar la vida del ataque de una araña, finalizan siempre con una moraleja asequible a niños/as pequeños/as. Esta serie es un excelente producto destinado a la audiencia infantil.

Baby Looney Tunes (*Baby Looney Tunes*)

Baby Looney Tunes está protagonizada por los clásicos personajes de Warner Bros durante su infancia. Bugs Bunny, el pato Lucas, Silvestre o Piolín, se enfundan pañales y presentan su día a día en una escuela-guardería.

La animación es muy comprensible para el público infantil: no es brusca, utiliza una gama de colores estimulantes y fondos sencillos que complementan la imagen. La duración de cada episodio no supera los diez minutos, evitando así cierto “aletargamiento” en el pequeño televidente. Además, el argumento utiliza unidades de información muy simples, adaptadas a la edad del público al que está destinado. Al tratar asuntos y conflictos de niños/as pequeños (compartir los juguetes, ser amable con los amigos, recoger la habitación, comer adecuadamente o saber disculparse), cada capítulo finaliza con una moraleja aleccionadora muy asimilable. Unido a la calidad de la animación, esta serie es totalmente recomendable para los más pequeños.

Batman: la serie animada (*Batman: the animated series*)

*Batman. La serie animada es una serie pionera en su estilo, que desde 1992 hasta el año 2000 impuso nuevas normas y rompió normas ya establecidas sobre la animación, abriéndole camino a muchas series, incluyendo Superman, Batman del Futuro y La liga de la Justicia. Con historias bastante adultas, una dirección de arte impecable y una animación sin paralelo en la televisión, Batman fue un éxito total desde el primer día.*⁴⁰

La serie *Batman* es una de las joyas del dibujo clásico de superhéroes norteamericanos, a destacar en una programación donde el canon nipón se impone cada vez más. La representación de la figura humana en estos dibujos animados parte de un diseño anguloso: destacan los enormes torsos masculinos, las piernas afiladas y las mandíbulas cuadradas. El conjunto se inserta en una animación excelente.

Sin embargo, se trata de un producto para el público adolescente y adulto. Dada la naturaleza de su argumento y diálogos, la carencia de moraleja en cada episodio (es una serie muy narrativa que sigue la historia del personaje) y la usual aparición de peleas y cierto grado de violencia controlada, no es recomendable para la audiencia infantil.



[Imágenes n. 75, 76 y 77. Fotograma de la serie *La abeja Maya*, cartel web publicitario de la serie *Baby Looney Tunes* y carátula de la serie *Batman. The animated series*]

⁴⁰ <http://www.geocities.com/robintim3/batmantas.htm>; consulta realizada en septiembre de 2009.

Ben 10 (Ben 10)

Serie americana de gran éxito entre el público infantil, otro producto más dedicado al universo de las transformaciones y los monstruos.

Ben es un niño normal que, sin embargo, es blanco de burlas en la escuela. Su vida cambiará cuando encuentre un reloj del espacio que le permite transformarse en diez alienígenas diferentes, cada uno dotado de un poder especial. A partir de ahora, Ben tendrá que luchar por proteger su valioso amuleto y defender la Tierra de ataques extraterrestres.

Al igual que la serie *Gormiti. Los señores de la naturaleza*, *Ben 10* es una serie coloreada digitalmente de notable calidad, portadora del estilo norteamericano de líneas angulosas y colores planos. Aún así, ciertos diseños de alienígenas y monstruos pueden resultar complicados para el público de menor edad. Dado el argumento, los diálogos y la construcción de escenas, la serie se adapta mejor al público juvenil, aunque puede ser consumida por la audiencia infantil.

Berni, el oso deportista

*RTVE y el Consejo Superior de Deportes han firmado un acuerdo para emitir la serie "Berni". [...] Berni es un divertido oso polar que pretende transmitir los valores deportivos. [...] va a ser emitida por distintos canales de la televisión pública compuesta de 52 capítulos con una duración de 3 minutos cada uno. El objetivo de la serie es que los niños se inicien en la práctica del deporte además de promover los valores del juego limpio. Este oso polar torpe y despistado protagoniza divertidos episodios. A lo largo de las aventuras Berni intenta practicar algún deporte para mantenerse en forma y haciendo que grandes y pequeños aprendan lo que les está explicando. [...] La serie no contiene diálogos y está realizada con la última tecnología en 3D y alta definición.*⁴¹

Berni es una serie de animación totalmente recomendable al sector infantil. No obstante, como apunte, señalar cierto abuso de un humor basado en caídas torpes y repetitivas que resta frescura a esta serie, en la que el argumento es ciertamente exiguo.⁴²

Bill Body (Bill Body)

Esta serie de nacionalidad alemana, transcurre en Body Island, un pequeño paraíso en medio del océano. Allí viven los *Bodies*, cuya dedicación a las actividades deportivas es absoluta. Bill Body, el protagonista, pretende ser el mejor atleta de todos ellos, aunque es tan patoso que suele acabar metido en más de un lío.

⁴¹ <http://queentretenimiento.blogspot.com/2007/02/el-oso-berni-fomenta-el-deporte.html>; consulta realizada en 2008.

⁴² En la industria de animación española dedicada al público de menor edad se utiliza con demasiada frecuencia el recurso de caídas, tropiezos y golpes como base humorística. El objetivo parece ser hacer reír al niño y niña, más que la información, la estimulación visual o el aprendizaje. Sin embargo, el uso indiscriminado de este recurso, vacío de otros contenidos, tienden a aburrir a los menores.

El diseño de los personajes resulta particularmente divertido para niños/as y promueve, al igual que la serie *Berni*, el interés por el deporte. Destaca una idea principal: no siempre se puede ser el mejor en todo, ya que lo más importante es divertirse y jugar con deportividad. A diferencia de las series niponas, que enfocan el tema del deporte desde el prisma de la competitividad y el desafío, *Bill Body* promueve en todo momento una actitud de compañerismo y una práctica deportiva limpia y sana.



[Imágenes n. 78, 79 y 80. Cartel web publicitario de la serie *Ben 10*, fotograma de la serie *Berni*, el oso deportista y fotograma de la serie *Bill Body*]

Bola de Dragón, Bola de Dragón Z y Dragon Ball GT (ドラゴンボール *Doragon Bōru*)

La saga *Dragon Ball* creada por Akira Toriyama⁴³, es una de las series más famosas emitidas en España. Su historia gira en torno a las aventuras del pequeño Son Gokuh, un niño muy singular perteneciente a una raza de guerreros espaciales. Gokuh recibirá instrucción en artes marciales por parte de su abuelo; su objetivo será convertirse en el guerrero más fuerte de todos los tiempos.

Al comienzo de la serie, Gokuh conoce a Bulma, una sagaz muchacha que busca las *Bolas de Dragón*. Estas bolas están dotadas de un gran poder: quien logre reunir las convocará al Dragón Shenon y logrará que le sea concedido un deseo. Junto a Bulma, Son Gokuh inicia la búsqueda de las bolas mágicas, para lo cual deberá superar numerosos obstáculos, derrotar a poderosos enemigos para imponer justicia y ayudar a los desfavorecidos.

Bola de Dragón es un recorrido a lo largo de la evolución de Son Gokuh como luchador. Sus combates, por lo general, están marcados por el humor, aunque no exentos de cierto grado de violencia. Además de ello, hay repetidas alusiones humorísticas al sexo, aunque no llegan a lo obsceno.

No obstante, según avanzan las temporadas y Son Gokuh se va haciendo mayor, la serie va perdiendo ese toque humorístico y la violencia de los enfrentamientos es cada vez más explícita. En algunos capítulos se producen asesinatos, incluso de niños pequeños. Destacan las palizas a personas inocentes, las torturas por diversión, la presencia de la sangre y el maltrato psicológico. El argumento se aparta de la búsqueda de las bolas mágicas, centrándose en el aumento de poder de los protagonistas y en los intentos de seres malvados por conquistar la Tierra. De esta manera, las artes marciales pierden parte de su filosofía subyacente y la serie pierde toda moraleja.

⁴³ La serie, basada en el manga de Akira Toriyama de mismo nombre, finaliza en el último episodio de *Dragon Ball Z*. Posteriormente, fue lanzada al mercado *Dragon Ball GT*, donde la participación del autor es prácticamente nula.

Bola de Dragón es una serie de gran calidad técnica. Las sagas posteriores, *Bola de Dragón Z* y *Dragon Ball GT* irán perdiendo esa frescura y, en cierto modo, el dibujo característico de Akira Toriyama.

La serie completa se divide en tres temporadas:

- *Bola de Dragón*: pese a contener combates y un humor picante, no contiene violencia explícita. No obstante, es una serie mayormente recomendable para el público juvenil a partir de los diez años de edad.
- *Bola de Dragón Z*: debido a la seriedad que comienza a marcar el desarrollo del argumento, la violencia cruda de los combates y los diálogos, es una serie no recomendada para el público infantil, sino un producto a consumir a partir de los 15 ó 16 años de edad, incluyendo al público adulto.
- *Dragon Ball GT*: la serie mantiene la línea de *Bola de Dragón Z*, si acaso la violencia aumenta y el argumento pierde calidad y coherencia. Serie enteramente recomendable para el público adulto.

Campeones. Oliver y Benji (キャプテン翼 *Kyaputen Tsubasa*)

Originalmente *Capitán Tsubasa* en el manga japonés, *Campeones* es una serie que se ha emitido en incontables ocasiones en televisión y que, sorprendentemente, no deja de tener éxito entre niños/as. La trama gira en torno al fútbol y narra los esfuerzos del pequeño Oliver Atom por llegar a ser el mejor jugador conocido y cumplir su sueño: participar en los campeonatos mundiales. Sin embargo, tendrá que enfrentarse a duros rivales, como Benji Price y Mark Lenders.

La serie, caracterizada por jugadas tan espectaculares como imposibles, expone el fútbol como modo de vida de forma ciertamente teatral. Durante cada partido se suceden situaciones de verdadera tensión, enemistad, competitividad y, en ocasiones, juego sucio. Los jugadores reciben entrenamientos de matiz militar, basados en presiones psicológicas y sobreesfuerzo físico. Llegar a ser el mejor se convierte en una obsesión peligrosa que no pocas veces amenaza la salud de los jugadores. Por ello, *Campeones* no consiste en una serie cuyos valores sean aceptables para el consumo de la audiencia de edad preescolar, ya que desvirtúa la naturaleza del juego deportivo.



[Imágenes n. 81 y 82. Fotograma de la serie *Bola de dragón* e ilustración de *Bola de Dragón Z*][Imágenes n. 83. Protagonistas de la serie *Campeones*]

La casa de Mickey Mouse (*Mickey Mouse Clubhouse*)

En una singular casa en forma de cabeza de ratón conviven los ratones Mickey y Minnie, el pato Donald, Daisy, Clarabella, Goofy, el simpático perro Pluto y varios amigos más. Producida por *Walt Disney Television Animation* y realizada con tecnología 3D, esta serie norteamericana fue ideada para el público infantil de edad preescolar, ya que presenta sencillos problemas relacionados con los colores, los números o el reconocimiento de objetos. Al final de capítulo, las soluciones para esos problemas surgen de la *Mauseketaller*, una computadora enorme que permitirá a Mickey y sus amigos obtener la respuesta correcta.

La serie alterna preguntas a los espectadores y divertidas canciones que los pequeños telespectadores pueden aprender con facilidad. Además, destaca la fluida animación de los personajes y los sencillos decorados que, junto a la estructura de cada episodio, hacen de esta serie un producto muy recomendable para la audiencia infantil.

Cyberchase (*Cyberchase*)

Esta serie estadounidense invita a niños/as a aprender matemáticas en compañía de sus simpáticos personajes, Matt, Jackie, Inez y un pájaro-cyborg llamado Digit.

El objetivo de esta serie es fomentar el entusiasmo de los más pequeños hacia las matemáticas, ya que todos somos capaces de aprenderlas y aplicarlas a la vida real. *Cyberchase* trata de presentar un divertido modelo matemático donde el razonamiento y la confianza son los pilares básicos para un aprendizaje de calidad.

La animación es de una calidad excelente, con diseños muy asequibles a menores y un uso de fondos muy estimulante. Se trataría de una serie recomendable para el público infantil, salvo por la dificultad de numerosos problemas matemáticos planteados a lo largo de los capítulos.



[Imágenes n. 84 y 85. Presentación de personajes de la serie *La casa de Mickey Mouse* y de la serie *Cyberchase*]

Doraemon: el gato cósmico (ドラえもん)

Creada por Fujio F. Fujiko, se trata de una de las series niponas más famosas entre el público infantil. Narra las divertidas aventuras de Doraemon, un gato cósmico venido del futuro que convive con Novita, un niño pequeño, y sus padres. Doraemon tiene un bolsillo mágico del cual puede obtener infinidad de inventos, con los que tratará de ayudar a Novita, un niño

caprichoso y bastante mal estudiante, a quien no siempre le saldrán los planes bien debido a su empeño por competir y alardear ante sus amigos, Tsuneo, Gigante y Shizuka

Doraemon: el gato cósmico utiliza el humor para recrear muchas actitudes infantiles, premiando aquellas que muestran un comportamiento adecuado y dando un pequeño escarmiento a las intenciones poco honradas. Por sus moralejas, su interpretación del mundo infantil y su calidad técnica, *Doraemon* es una serie muy recomendable para el público infantil.

Dougie se disfraza (*Dougie in disguise*)

La serie *Dougie se disfraza* es un producto español producido por Neptuno Films. Su protagonista es Dougie, un niño de seis años dueño de un cuaderno de pegatinas muy especial. Cuando se lo propone, Dougie es capaz de entrar en el libro y utilizar diferentes disfraces a modo de pegatinas. Dentro de su cuaderno y según qué disfraz utilice, será capaz de ayudar a diferentes personajes con distintas necesidades. La serie presenta argumentos sencillos y plantea preguntas a los telespectadores por medio del protagonista, como qué disfraz elegir o cómo comenzar una aventura. Al final de cada episodio, el protagonista relata todo lo que ha aprendido a sus padres.



[Imágenes n. 86 y 87. Fotogramas de la serie *Dougie se disfraza*]

Dougie se disfraza es una serie de animación 2D que recrea dibujos de acuarela y lápices de colores, superpuestos unos sobre otros a modo de pegatinas. El dibujo es redondeado y la paleta de colores muy estimulante. Esta técnica otorga un aspecto muy agradable y afectuoso a la serie, cuyos capítulos consisten en cuentos ilustrados en movimiento. Debido a las características señaladas, *Dougie se disfraza* es una serie muy recomendable para el público infantil de menor edad.



[Imágenes n. 88 y 89. Cartel publicitario de la serie *Doraemon: el gato cósmico* y fotograma de la serie *Dougie se disfraza*]

Ed, Edd y Eddy (*Ed, Edd n Eddy*)

Esta serie canadiense, producida por Cartoon Network, está protagonizada por Ed, Edd y Eddy, tres jóvenes alocados e irresponsables cuya meta es conseguir dulces, caramelos y diversos intereses banales mediante la estafa y el engaño.

De tramas ciertamente frívolas y sin demasiado sentido, la serie presenta a tres jóvenes de capacidades intelectuales bastante bajas y valores morales muy discutibles. Aunque la calidad técnica del producto es muy destacable, la exigua calidad del argumento lo convierte en una serie totalmente desaconsejable para el público infantil.

Ed, Edd y Eddy es una de las series más longevas emitidas en Cartoon Network (incluso se realizaron una película y un videojuego), lo cual induce a cuestionar el tipo de demanda y la calidad, así como el contenido, de los productos consumidos en Norteamérica.

En busca del valle encantado (*The Land Before Time*)

Basada en la película de dibujos animados creada en 1988 por Don Bluth y Steven Spielberg, esta serie narra las aventuras de Piccito, un pequeño braquiosaurio, y de sus amigos, Cera, Petrie, Patito y Púas. Todos ellos viven en un mundo inhóspito de enormes bosques, volcanes, peligros propios de la naturaleza y hermosos lugares por descubrir, donde los personajes demostrarán que la amistad, el coraje y el amor son los más valiosos tesoros.

Siguiendo el patrón técnico de las series producidas por Disney, *En busca del valle encantado* es un producto perfectamente adaptado al público infantil.



[Imágenes n. 90, 91 y 92. Cartel web publicitario y fotogramas de las series *Ed, Edd y Eddy* y *En busca del valle encantado*]

Érase una vez... el hombre (*Il était une fois... l'Homme*)

Emitida repetidas veces en televisión, puesta en venta y reeditada, esta famosa serie de dibujos animados francesa ha acompañado a no pocas generaciones de niños/as en España. *Érase una vez... el hombre* consiste en un producto de carácter educativo, que realiza un recorrido por los hechos más destacables de la historia de la humanidad, presentándolos de manera divertida y comprensible para los menores.

Las series instructivas son cada vez más escasas en la televisión española. Pese a su calidad técnica y argumental, son las series dedicadas a la acción, la fantasía y los efectos especiales las grandes triunfadoras entre la audiencia infantil y juvenil de hoy en día.

Foster, la casa de los amigos imaginarios (*Foster's Home for Imaginary Friends*)

Perteneciente a Cartoon Networks, se trata de una serie realizada por completo con Adobe Flash, para los personajes, y Adobe Illustrator, para los fondos. La trama gira en torno a la mansión Foster, utilizada como refugio para todos aquellos seres imaginarios de la infancia cuyos dueños han abandonado al crecer. Los protagonistas de la serie son Mac, un niño de ocho años de edad, y Bloo, su amigo imaginario. Mac descubrirá la casa de los amigos imaginarios cuando su madre, contraria a las fantasías de su hijo, le obligue a deshacerse de Bloo. Triste por separarse de su amigo, Mac promete a Bloo visitarlo todos los días a escondidas. Será así como conocerá a Madame Foster, la alocada directora de la mansión, a su nieta Frankie y a un gran número de amigos imaginarios.

De calidad excelente en cuanto a diseño y animación (que recuerdan a los de Warner Bros debido al corte anguloso, asimétrico de los objetos y la expresividad de las acciones), *Foster, la casa de los amigos imaginarios* es una serie muy divertida y recomendable al público infantil.



[Imágenes n. 93, 94 y 95. Ilustración basada en la serie *Érase una vez... el hombre*, y fotogramas de la serie *Foster, la casa de los amigos imaginarios*]

Futurama (*Futurama*)

Ideada por Matt Groening, *Futurama* es una serie ambientada en la ciudad de Nueva York durante el año 3001. El argumento comienza en 1999, cuando Philip Fry, un repartidor de pizzas, cae por accidente en una cápsula criogénica, donde permanece congelado durante un milenio. Una vez descongelado en la Nueva York del futuro, Fry aprenderá a convivir con humanos, alienígenas y robots. Por suerte, encontrará trabajo en *Planet Express*, una pequeña compañía de mensajería intergaláctica, y el amor en su compañera cíclope Leela.

La serie se desarrolla en un mundo de gran diversidad cultural, donde conviven toda clase de etnias, tanto terrestres como alienígenas y robóticas. El universo creado por Groening es sumamente atractivo, la serie es de una calidad magnífica y los originales argumentos hacen de ella un gran producto de entretenimiento. No obstante, *Futurama* no consiste en una serie diseñada para niños/as. Se trata de un producto juvenil y adulto, ya que presenta tramas complicadas, roles inadecuados y una atmósfera muy madura. Utiliza, además, un humor negro y crítico hacia aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos.

Gormiti. Los señores de la naturaleza (*Gormiti, Gli Invincibili Signori della Natura*)

Los Gormiti eran un pueblo pacífico que habitaba la isla de Gorm desde tiempos inmemoriales. Vivían en armonía bajo la guía del viejo sabio de la cultura gormita, experto en los secretos de la magia. El pueblo estaba situado a los pies del Monte de Fuego, un volcán al que todos temían pero que hasta entonces no había dado signos de estar despierto. Pero un día como cualquier otro, de repente, una gran explosión rompió el silencio. El Monte de Fuego mostró a los habitantes del lugar toda la fuerza que guardaba en su interior. Tras la explosión, en lo que había sido una tierra desolada y negra, empezaron a aparecer unas criaturas extrañas, nacidas y moldeadas por la lava abrasadora. Surgidas de las entrañas de la tierra, según el deseo de Magmion el Señor del Mal y originadas por la gran masa de energía de nuestro planeta, la lava, las criaturas se impusieron, atrapando y matando a todos los habitantes de Gorm.⁴⁴

Cuatro niños, Toby, Nick, Lucas y Jessica, viajarán desde la Tierra al mundo de Gorm, donde se transformarán en los señores de la naturaleza utilizando el poder de los elementos para acabar con las malignas criaturas del Monte de Fuego.

Técnicamente, la serie es un ejemplo de buena animación 2D. Sin embargo, a pesar del atractivo que el argumento pueda tener para los más pequeños, el diseño de los personajes puede resultar confuso para niños/as hasta aproximadamente seis años de edad.

Es conveniente añadir la integración de modernas tecnologías en la serie. Por ejemplo, los niños son enviados al mundo de Gorm a través de un sistema que emula el de los videojuegos: tres niños son enviados y controlados por el cuarto desde una máquina semejante a una consola.

La serie puede ser vista por el público infantil, pero sin duda se adapta mayormente al juvenil.

Kiteretsu, el primo listo de Novita (キテレッツ大百科 *Kiteretsu Daihyakka*)

Tras el éxito rotundo de *Doraemon, el gato cósmico*, llegó a la pequeña pantalla *Kiteretsu, el primo listo de Novita*. Pese a ser otra de las creaciones de Fujio F. Fujiko, la serie no ha tenido tanto éxito entre el público como la anterior, ya que sus personajes y tramas han perdido frescura. Esto se debe a que la serie es una adaptación del manga del autor, fallecido en 1996, y una copia del argumento de *Doraemon*.

El protagonista es Taeko Kiteretsu, dueños del “Diccionario de inventos”. Utilizando su aguda inteligencia, el chico es capaz de construir todo tipo de aparatos que le permitan resolver los problemas de su familia y amigos.

⁴⁴ <http://www.gormiti.es/storia/index.php>; consulta realizada en junio de 2011.

A pesar de la diferencia temporal que separa *Doraemon, el gato cósmico* de *Kiteretsu, el primo listo de Novita*, los roles de los personajes son casi idénticos. Sin embargo, en esta serie se da cierta discriminación de género en el personaje femenino, Miyoko, perdidamente enamorada de Kiteretsu. La serie viene a ser una copia malograda de su predecesora y, pese a ser en cierto modo recomendable al público infantil, no consiste en un producto de dibujos animados de calidad.



[Imágenes n. 96, 97 y 98. Carteles de las series *Futurama* y de *Gormiti*, fotograma de la serie *Kiteretsu, el primo listo de Novita*]

Kochikame (こちら葛飾区亀有公園前派出所 *Kochira Katsushika-ku Kameari Kōen Mae Hashutsujo*)

La trama central de esta serie japonesa se centra en las aventuras –y desventuras- del cuerpo de policía de la comisaría Kameari. Allí trabaja Kankichi Ryotsu, un hombre de 36 años obsesionado con ser millonario, cuya dedicación al trabajo es ínfima comparada con sus intentos por conseguir objetos de valor.

Cada episodio narra las descabelladas ideas de Ryotsu para conseguir dinero fácil, pero éstas siempre acaban mal y con más gastos que beneficios a causa de su avaricia descontrolada. Para completar su desventurada situación, tiene ganada la antipatía de su jefe y de todas las mujeres de la comisaría debido a su carácter particular.

La serie se presenta como un producto humorístico, pero lo cierto es que las características de sus personajes y la propia trama no se ajustan a los requerimientos de la audiencia infantil, ya que plantea problemas muy adultos. Por ello, se recomienda para la audiencia juvenil en adelante.

La leyenda del dragón (*Legend of Dragon*)

Serie relativamente reciente producida en Estados Unidos, cuya trama se centra en las artes marciales. En un mundo inhóspito y antiguo ambientado en China, coexisten doce templos dedicados a los doce signos del zodiaco. En el Templo de Dragón, los hermanos Ang y Ling reciben instrucción bajo la tutela de un mismo maestro. Sin embargo, pronto surgirá la rivalidad entre ellos cuando, tras la muerte del Maestro del Dragón, se le otorgue a Ang el título de guardián del templo. Ling, sabiéndose superior a su hermano en conocimientos marciales, se unirá al bando del Ying Oscuro, bajo las órdenes del Maestro del Zodiaco, quien quiere apoderarse de todos los templos y convertirse en el único maestro.

Poseedora de las clásicas características de la actual animación norteamericana, la serie se adapta antes al público juvenil que al infantil, debido a la complejidad de sus diálogos y las tramas de los episodios.



[Imágenes n. 99 y 100. Ilustraciones de las series *Kochikame* y *La leyenda del dragón*, realizada por Manuel Vidal, ilustrador y dibujante de comics]

Magical Doremi (おジャ魔女どれみ *Ojamajo Doremi*)

La protagonista de esta serie de shojo japonés es Doremi, una alocada y enamoradiza jovencita que, por error, descubre la identidad de una bruja transformada en rana. Cuando ésta le explica que no es capaz de volver a su forma humana por sí misma, Doremi decide formar parte como alumna de una escuela de magia para jovencitas, para así convertirse en bruja y poder romper el hechizo. Pero, cuando se es humana no es tan sencillo aprender a realizar hechizos y la protagonista pronto engrosará la fila de los peores estudiantes. Sin embargo, su buen corazón la hará salir airosa de las situaciones difíciles.



[Imagen n. 101. Fotograma de *Magical Doremi*]

Las aventuras de Doremi y sus compañeras giran siempre en torno a sus intentos por superar los exámenes del colegio y de la escuela de magia, así como conquistar el corazón de algún que otro chico. Como suele ser característico, Doremi y sus amigas representan cada una los característicos roles siempre utilizados en el anime japonés: la protagonista impetuosa, la joven inteligente y calmada, la chica atractiva y popular y la de personalidad introvertida y seria. Las tramas de la serie son muy humorísticas, sin bien en numerosas ocasiones presentan argumentos poco comprensibles para niños/as de menor edad. *Magical Doremi*, de muy

buena calidad técnica, puede ser vista por el público infantil, aunque se adapta mucho mejor al público juvenil.

Mär. Cantar del despertar del país de las hadas (*Märchen Awakens Romance*)

Serie de animación japonesa basada en el manga de Nobuyuki Anzai que narra las aventuras de Toramizu Ginta, un muchacho con una imaginación desbordante, discriminado por sus compañeros de clase debido a su baja estatura y su habitual torpeza.

A través de sus ensoñaciones en un mundo mágico donde él es el héroe y de su afición a los videojuegos, Ginta se evade de la crueldad con que le castigan sus compañeros de clase, hasta que un día ese mundo mágico llamado Mär Heaven se hace realidad. Una vez allí, Ginta vivirá inimaginables aventuras y conocerá a nuevos amigos, junto a los que luchará contra las injusticias.

Mär consiste en otra más de las series japonesas donde humanos conviven con seres de extraordinario poder; la lucha es el hilo principal en torno al que se desarrolla la historia. Se trata de un producto diseñado para el público juvenil, fiel a la línea argumental y el diseño de series como *Digimon* o *Yu-Gi-Oh!*, donde predominan enfrentamientos de cierta violencia, diálogos y problemas demasiado adultos para el público infantil.

Mega man (ロックマン *Rokkuman*)

Esta serie nipona sobre robots⁴⁵ está basada en uno de los juegos más archiconocidos de la industria de los videojuegos, de mismo nombre.

El protagonista es un chico robótico llamado Mega man (Rockman en el producto original), poseedor de un gran sentido de la justicia y del bien, cuya finalidad es derrotar al malvado Doctor Wily y a su interminable armada de robots, alcanzando la paz en el universo donde se desarrolla la historia. Para lograr su objetivo, Mega man cuenta con el Mega Buster, un cañón adosado a su brazo que, por añadidura, es capaz de copiar las habilidades de los enemigos derrotados.

En la línea de la clásica animación nipona y sus argumentos basados en enfrentamientos violentos, efectos espaciales y transformaciones evolutivas, *Mega man* se desarrolla en una sociedad futurista donde humanos, robots humanoides e híbridos conviven y se enfrentan casi a diario a ataques programados por Wily. Pese a la calidad de su animación, la serie no se adapta al público infantil de menor edad ya que, como suele suceder con los productos japoneses, a menudo contiene escenas o diálogos complicados y escenas de violencia elevada.

⁴⁵ *Mechas* (robot) consiste en un subgénero de la ciencia ficción japonesa. Hace referencia a aquellos mangas o animes cuyo argumento gira en torno a robots humanoides y/o vehículos y naves robóticas, siempre pilotados por uno o varios humanos. Algunos ejemplos más representativos del género de *mechas* son *Mazinger Z*, *Robotech*, *Full Metal Panic!* o *Evangelion*. Al tratarse los protagonistas y personajes de robots con conciencia de sí mismos o programados, *Mega Man* no puede incluirse en este género.



[Imágenes n. 102 y 103. Ilustraciones de las series *Mär* y *Mega man*]

Monster Allergy

Serie producida por la compañía de comics italiana PKNA (*Paperinik New Adventures*) y basada en el cómic original ilustrado por Alessandro Barbucci y Barbara Canepa, responsables de otros productos como *Sky doll* o *W.I.T.C.H.*, éste último también llevado a la televisión.



[Imágenes n. 104, 105 y 106. Fotogramas de la serie *Monster Allergy*]

De excelente calidad técnica, *Monster Allergy* narra las aventuras de un chico llamado Ezequiel Zick, afectado por toda clase de alergias. Ese mismo problema le posibilitará la habilidad de ver y controlar todo tipo de monstruos, ya que también les tiene alergia. En lo sucesivo, recibirá la ayuda de Elena Patata, recién mudada a la ciudad, y de Timothy-Moth, un gato con la capacidad de hablar y guardián de ambos niños.

Además de simpático y agradable, el diseño de monstruos es sencillo y comprensible para los más pequeños. Esta divertida serie se adapta al público infantil y juvenil, ya que es muy accesible para ambos tipos de audiencia debido a sus entretenidos argumentos, la fantasía que impregna cada capítulo y el cándido amor entre Zick y Elena.

El mundo de Todd (*Toddworld*)

Serie de animación 2D producida en Estados Unidos para niños/as de preescolar, caracterizada por un diseño de personajes y fondos basados en el dibujo infantil, de 10 minutos de duración. Los principales valores que El mundo de Todd trata de transmitir a su audiencia son el respeto, la aceptación y el amor. Por ello cabe destacar el uso indiscriminado de los colores en los personajes, siendo, por ejemplo, la piel del protagonista de color azul.

Debido a sus características técnicas, la animación no es tan fluida como debiera, pero la tabla de colores utilizada es muy dinámica. Cada capítulo presenta un argumento sencillo para los menores y muy asequible. Estas características la hacen muy recomendable para la audiencia infantil.

Ninja Hattori (忍者ハットリくん *Ninja Hattori Kun*)

Según avancen los episodios de esta divertida serie, niños/as podrán asistir a las disparatadas aventuras de Hattori, un pequeño ninja que acabará convirtiéndose en el mejor amigo y entrenador de Kenichi, un niño de 8 años de edad algo torpe y débil, de quien sus compañeros se burlan por considerarle inferior.

Creada por Fujio F. Fujiko, autor de *Doraemon, el gato cósmico*, *Ninja Hattori* es muy semejante en cuanto a trama y roles, ya que Hattori se corresponde con Doraemon en la manera de desempeñar su rol (el pequeño ninja enseñará a Kenichi a madurar y defenderse de las bromas de sus compañeros a través de un entrenamiento ninja, apoyado siempre en valores como el respeto y la verdad).⁴⁶ Marcado por el humor en todo momento, cada episodio incluye las asombrosas habilidades de Hattori y las peripecias de su alumno por seguir su ritmo, en un ambiente infantil que se adapta perfectamente a su público.



[Imagen n. 107. Fotograma de *El mundo de Todd*][Imagen n. 108. Ilustración de la serie *Ninja Hattori*]

Padre de familia (*Family guy*)

Serie animada estadounidense creada en 1999 por Seth MacFarlane enteramente para público adulto. Debido a su contenido, fue retirada en 2002 de la programación de televisión; sin embargo, debido a la demanda del público, volvió a ser emitida junto con *Padre made in USA* en televisión.

El argumento de la serie gira en torno a las disparatadas aventuras de Peter Griffin y su familia, una crítica irónica de la familia de clase media norteamericana. Cada personaje integrante de la familia desempeña un rol típico de la sociedad estadounidense, de manera muy ácida: el marido irresponsable y egoísta, la infravalorada ama de casa, el joven obeso e influenciado, la joven para quien el aspecto físico y la popularidad en el instituto lo son todo, y un bebé cuya meta es asesinar a su madre y conquistar el mundo.

⁴⁶ Ver la serie *Doraemon, el gato cósmico*, p. 100

Los episodios de *Padre de familia* contienen discriminación de género y de etnia, violencia física y psicológica, sarcasmo y vocabulario malsonante, lo cual la hace contraindicada para el público infantil y juvenil. No obstante, la serie es emitida durante el horario de protección al menor (entre las 17:00 y 18:00 horas)⁴⁷ y durante el horario de almuerzo. Además, supone una parte importante de la programación diaria, ya que son varios los capítulos emitidos por día. Este hecho deja patente el muy escaso respeto al público infantil por parte de productores y organizadores de televisión, además de la dudosa calidad de los productos que son emitidos en televisión española para las audiencias infantil y juvenil. Asimismo, no debe privarse de su responsabilidad a cuidadores, padres y madres, ya que son ellos quienes deben administrar los productos de televisión a sus hijos. El hecho de que muchas de las familias españolas asistan cada día durante el horario de almuerzo a la emisión de esta serie demuestra el desconocimiento general de la calidad del contenido de los productos televisivos y de las influencias que éstos pueden ejercer sobre hijos de menor edad.⁴⁸

Padre made in USA (American Dad)

Padre made in USA es la siguiente creación de Seth MacFarlane tras *Padre de familia*; al igual que su predecesora, comparte roles muy semejantes y el mismo tipo de humor. La trama gira en torno a un padre muy conservador y patriótico, que trabaja para la CIA. Le acompañan su mujer Francine, el tópico de la mujer atractiva y de bajo coeficiente intelectual; su hija hippie Hayley, su hijo Steve, un muchacho “empollón” y amante de la ciencia ficción; Roger, un extraterrestre con sobrepeso y sarcástico, y Klaus, un pez con capacidad de hablar y portador del cerebro de un esquiador olímpico alemán. Al igual que sucede en *Padre de familia*, esta serie fue enteramente creada para público adulto. Así mismo, se incluyen numerosas escenas de discriminación de género, étnica e ideológica, además de violencia física y psicológica. La naturaleza del producto lo hace inadecuado para el público infantil.



[Imágenes n. 109 y 110. Ilustraciones de las series *Padre de familia* y *Padre made in USA*]

Pequeña princesa (Little princess)

Esta serie de televisión producida en Reino Unido, se basa en el popular personaje de los libros escritos por Tony Ross, escritor e ilustrador británico. *Pequeña princesa* es una serie creada

⁴⁷ A finales del año 2004, las cadenas de televisión españolas firmaron un convenio mediante el cual se comprometían a respetar ciertas franjas del horario de protección al menor que legisla la Directiva Europea de Televisión sin Fronteras, de 6:00 a 22:00 horas. Estas franjas de “súper-protección” son la llamada “despertador”, de 8:00 a 9:00 horas, y la de tarde, de 17:00 a 20:00 horas.

⁴⁸ La situación descrita deja patente que la mal fundamentada idea de que los dibujos animados son un producto completamente destinado al público infantil y juvenil aún sigue vigente en la sociedad española actual.

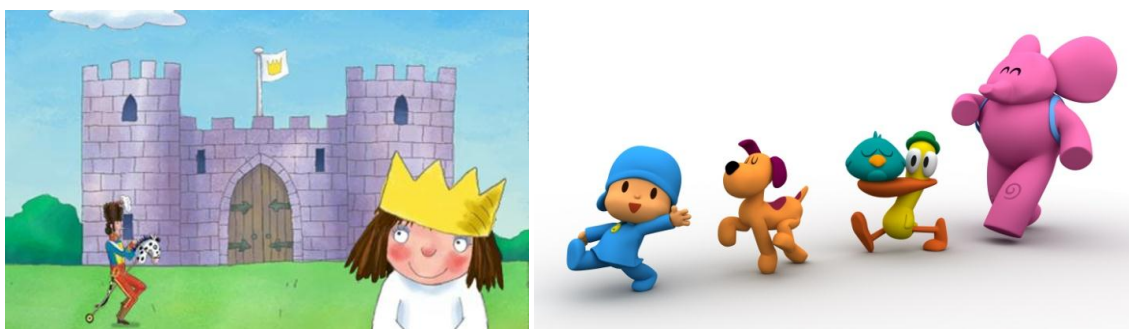
para niños/as de edad preescolar: su protagonista, de cuatro años de edad, debe aprender a desenvolverse en el mundo a través de situaciones muy sencillas, aprendiendo cuáles son sus responsabilidades y cómo resolver situaciones nuevas para ella. La pequeña princesa ayudará a los más pequeños a aprender a lavarse los dientes, a recoger los juguetes, a dormir solos en su habitación, a compartir o a saber que no siempre se puede conseguir todo lo que uno desea. Acontecimientos como los descritos quedan presentados a lo largo de cada capítulo, de apenas 10 minutos de duración.

Respecto a la técnica, se ha utilizado animación 2D que imita la textura de la acuarela y los lápices de colores, recordando el aspecto entrañable de la ilustración infantil. *Pequeña princesa* es una serie de calidad que se adapta perfectamente al público para el cual ha sido creada.

Pocoyó

La serie española de animación en 3D *Pocoyó* supuso una revolución en los dibujos animados para niños/as de preescolar. Su gran calidad técnica, la originalidad del argumento de sus capítulos, su agradable diseño y la textura blanda y suave de personajes y objetos la han convertido en una de las series con más éxito entre los más pequeños.

Los planos y encuadres utilizados en la realización de *Pocoyó* hacen de ella una serie muy dinámica y, al mismo tiempo, al alcance de los más pequeños. Cada episodio, de apenas 8 minutos de duración, trata de manera muy divertida temas que los menores pueden comprender perfectamente. Los personajes interactúan con una voz en off que explica las situaciones y realiza preguntas al público infantil, de manera que también sea posible cierta interacción por parte de los menores.



[Imágenes n. 111 y 112. Ilustraciones de las series *Pequeña princesa* y *Pocoyó*]

Pokémon (ポケモン *Pokemon*)

Como tantas otras series niponas, la serie de *Pokémon* tiene su origen en un juego para videoconsola con el mismo nombre, y su desarrollo está basado en las distintas sagas que componen el videojuego.

Pese al enorme éxito y la calidad del videojuego original, está claro que el anime no goza de los mismos favores. Este producto de animación es muy monótono, ya que el argumento, el rol de los personajes, el desenlace y demás características son absolutamente idénticos en cada

episodio. Además, personajes y criaturas Pokémon se comportan de manera muy predecible y repetitiva, lo que priva de atractivo a la serie.

La palabra que define el argumento básico de esta serie es la competitividad: el personaje principal, un entrenador Pokémon, debe competir por ser el mejor, para lo que se enfrentará al resto de entrenadores y a sus criaturas en diferentes batallas. Aunque se trata de inculcar cierta moraleja aleccionadora en cada episodio, ésta no es presentada de manera adecuada al público infantil ya que la trama de sentimientos, ética y decisiones es demasiado complicada y enredosa. No se trata de una serie recomendable para niños/as menores de 7 u 8 años, ya que aparecen conceptos desarrollados de manera muy compleja, a menudo tintados de culpabilidad, venganza, competencia y baja autoestima.

Sakura, cazadora de cartas (カードキャプターさくら *Kādokyaputā Sakura*)

Serie de animación japonesa de gran éxito, emitida varias veces consecutivas en televisión. Su protagonista, Sakura, es una niña de primaria que encuentra un extraño libro en la biblioteca de su padre. Al abrirlo, unas cartas mágicas que contenía en su interior escapan a toda velocidad y, tras ellas, aparecerá su guardián, una pequeña criatura con aspecto de osito de peluche llamada Kerberos. A partir de entonces, Sakura se convertirá en la guardiana de las cartas y su misión será encontrarlas lo más rápidamente posible, ya que las cartas libres causan estragos por donde pasan.

Con una animación excelente, *Sakura, cazadora de cartas* es un ejemplo perfecto de shojo⁴⁹ japonés, plagado de efectos especiales, poderes y criaturas fantásticas, así como de vestidos, colores rosados, pasteles y demás frivolidades propias de un universo cursi y banal diseñado para jovencitas. Los conflictos a los que las cartas darán lugar son de índole muy pacífica, basados en los sentimientos de la protagonista principalmente. La serie incluye además varias historias de amor, incluyéndose aspectos homosexuales masculinos y femeninos no manifestados claramente, sino mediante insinuaciones demasiado enredadas que pueden dificultar su comprensión por parte de los niños/as de menor edad. Posee al mismo tiempo ciertas pinceladas sexistas referentes a las chicas, que parecen sólo fascinarse por coleccionar peluches, agrandar a los chicos, hacer tartas o vestir trajes repletos de adornos.



[Imágenes n. 113 y 114. Ilustraciones de las series *Pokémon* y *Sakura, cazadora de cartas*]

⁴⁹ Género de manga y anime japoneses dedicados a la audiencia femenina adolescente.

Scooby Doo (*Scooby Doo*)

Scooby Doo es una serie muy antigua, producida por Hanna-Barbera Productions y actualmente apadrinada por Cartoon Network Studios. Aunque la última versión utiliza un diseño algo distinto, tendiendo más a las líneas angulosas y cierto estilo nipón que tanto ha arcado la animación norteamericana, sus personajes siguen siendo los mismos: cuatro adolescentes como representación de roles tópicos. Fred, el muchacho fornido y atractivo; Daphne, la chica preciosa; Vilma, la muchacha con gafas intelectual y, por último, Shaggy, el chico despistado y desaliñado, protagonista de la mayoría de los momentos humorísticos. Aparte de ellos, el gran protagonista de la serie es Scooby Doo, un perro Gran Danés, fiel compañero de Shaggy.

El hilo argumental a partir del cual se desarrolla la serie es la investigación de sucesos relacionados con lo paranormal que, al finalizar cada episodio, suelen tener su explicación racional. Con cada misterio, Scooby Doo y Shaggy dejarán bien claro que la valentía no es una de sus cualidades, y sus miedos y huidas constituirán los momentos más divertidos de la serie. Esta presentación de lo sobrenatural aderezada con risas y una explicación racional, hace que las situaciones de “terror” sean inofensivas para los pequeños espectadores y ayude a borrar algunos miedos infundados. Por este motivo y por sus argumentos humorísticos, *Scooby Doo* es una serie muy recomendable al público infantil.

Shin Chan (クレヨンしんちゃん *Kureyon Shin-chan*)

El protagonista de esta serie japonesa es el pequeño Shin Chan, un niño de cinco años de edad, miembro de una familia de clase media ajustada al presupuesto a que les obliga una hipoteca que apenas les deja llegar a fin de mes. Cada capítulo describe el día a día de esa familia y de un matrimonio pleno de divertidos tópicos, oxigenado con el humor cínico de Shin Chan que, pese a su edad, hace gala de una afilada ironía que oculta bajo el candor de la inocencia y la sinceridad presupuestas a su edad. El pequeño se presenta como todo un maestro en el arte de ridiculizar a sus padres y crear situaciones incómodas para todos los adultos que le rodeen.

Dotada de una dinámica animación, la serie es un producto destinado al público adulto que, al igual que *Padre de familia*, es emitida en horario protegido para el menor. *Shin Chan* no sólo contiene una elevada dosis de humor, también presenta situaciones de discriminación de género, conflictos adultos y ciertas pinceladas eróticas.

Los Simpson (*The Simpson*)

Una de las series más famosas y emitidas en la televisión española y, probablemente, el producto de mayor éxito creado por Matt Groening. *Los Simpson* nos presenta el día a día de una familia norteamericana de clase media, compuesta por los miembros más dispares, ejemplos de tópicos llevados a un nivel extremo: Homer, cabeza de familia, bobo, vago y glotón; Marge, la ama de casa comprensiva y sometida; Bart, el hijo conflictivo y mal estudiante; Lisa, la hija superdotada e incomprendida, y Maggie, un bebé que, en ocasiones, demuestra capacidades mentales mucho más elevadas que las de su familia.

Los Simpson supuso la entrada a la programación televisiva española del primer producto animado estadounidense para adultos. Tras su enorme éxito, han surgido series inspiradas en su argumento y personajes, como *Futurama*, *Padre de Familia* o *Padre made in USA*.⁵⁰

Caracterizada por una animación de gran calidad, esta serie constituye una crítica a la vida norteamericana y sus familias. Aunque se trata de un producto para adultos y no es emitido en horario protegido del menor, la serie abarca los horarios de almuerzo que, cada vez más frecuentemente, se realiza frente a la televisión.



[Imagen n. 115. Ilustración de Scooby Doo][Imagen n. 116. Ilustración de la serie Shin Chan]



[Imagen n. 117. Fotograma de la serie Los Simpson]

Spiderman: la serie animada (*Spiderman. The animated series*)

La serie dedicada a este héroe de Marvel es una de las más longevas emitidas en la televisión española. El argumento se inicia cuando Peter Parker adquiere los poderes que le convierten en Spiderman, dando lugar a sucesivos enfrentamientos con los criminales que amenazan la seguridad de las calles de Nueva York. La serie comienza con capítulos dedicados a la presentación de los distintos villanos a los que Spiderman deberá enfrentarse, para luego asentar un argumento más fluido y centrado en la vida del personaje.

⁵⁰ Pese a asemejarse tanto entre ellas, *Padre de familia* y *Padre made in USA* han llevado el humor negro de este tipo de productos un paso más allá, llegando a resultar claramente ofensivas (y, podría añadirse, no éticas) para ciertos grupos sociales, al llevar al extremo situaciones de violencia, sexo, política, religiones o diferencias étnicas. No obstante, actualmente el humor parece haber pasado el límite de lo que resulta moral o no, y es innegable el éxito rotundo de este tipo de series entre el público juvenil y adulto.

Se trata de un producto televisivo de gran calidad a nivel técnico y argumental. A pesar de que se adapte mucho mejor al público juvenil debido a cierta complejidad en sus argumentos, también es un producto que puede ser consumido por el sector infantil, ya que no presenta conflictos morales de gran envergadura y las escenas de enfrentamientos no contienen violencia explícita.

Street Sharks, los tiburones de la calle (*Street Sharks*)

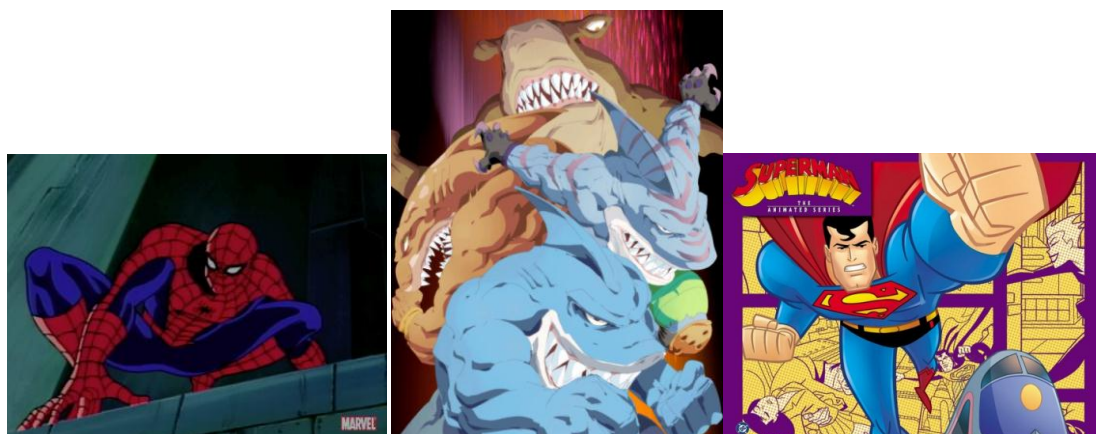
Siguiendo la línea de series como *Las tortugas ninja* o *Motorratones de Marte*, *Street Sharks* es otra serie estadounidense de los 90 cuyos protagonistas son híbridos humanos y animales. En este caso, los protagonistas son seres mitad hombre y mitad tiburón, fruto de un experimento llevado a cabo por un vengativo profesor, el doctor Paradigm. Tratando de volver a su forma humana, los *Street Sharks* “navegan” literalmente por las calles, rompiendo el asfalto con sus aletas, para detener a todos los enemigos de la justicia y encontrar a Paradigm.

Al igual que *Spiderman*, se trata de una serie más orientada al público juvenil, pero carente de violencia y argumentos complejos, por lo que también resulta asequible al público infantil.

Superman: la serie animada (*Superman: The animated series*)

La serie estadounidense dedicada a Superman es una de las magníficas sagas creadas por Warner Brothers, junto con *Batman: la serie animada* o *La liga de la justicia*. Se trata de un claro ejemplo de la tradicional animación de superhéroes norteamericana, caracterizada por sus diseños angulosos y la innegable calidad tanto técnica como argumental.

No obstante, *Superman: la serie animada* es un producto diseñado para el público juvenil y adulto, ya que sus argumentos son serios y complejos: se presentan conflictos ideológicos y morales de elevada dificultad, y la violencia de los enfrentamientos entre Superman y los villanos, si bien no es explícita, adquiere un grado muy significativo. Por tanto, no es recomendable al público infantil.



[Imágenes n. 118, 119 y 120. Fotograma de la serie *Spiderman*, ilustración de los personajes de la serie *Street Sharks* y carátula de *Superman, la serie animada*]

Las Supernenas (*The Powerpuff Girls*)

Serie de animación estadounidense producida por Cartoon Network Studios. Sus personajes fueron originalmente creados y diseñados para el público universitario; en palabras de Craig McCracken, su autor, “para aquellos que fuman marihuana”.

De animación vertiginosa y muy expresiva, *Las Supernenas* narra las aventuras de Pétalo, Burbuja y Cactus, tres niñas pequeñas creadas por el profesor Utonio, quien, cansado de su soledad, trataba de crear a la niña perfecta por medio de sus experimentos. Sin embargo, estas tres niñas no son del todo normales: están dotadas de una gran fuerza, tienen el poder de volar y otras capacidades, como Oído Sónico o Fuego Láser. Muy pronto, se convertirán en famosas heroínas.



[Imagen n. 121. Fotograma de *Las Supernenas*]

Se trata de una serie que podría recomendarse enteramente al público infantil salvo por una particularidad: algunas escenas donde las Supernenas propinan una paliza a sus enemigos son algo violentas, ya que muchas veces utilizan la fuerza bruta en vez de otro medio para mostrar a los malvados el camino correcto, siendo la venganza el hilo conductor por norma general.

Tom y Jerry (*Tom & Jerry*)

Las clásicas historietas y enredos entre el tenaz gato Tom y el travieso ratón Jerry, creados por William Hanna y Joseph Barbera, continúan haciendo las delicias de pequeños y grandes. Con un estilo redondeado de las primeras producciones americanas, pero con una animación sorprendentemente expresiva y enérgica, estos dibujos animados se adaptan sin problema al público infantil a partir de los 4 años de edad aproximadamente.

Aunque la serie ha sido criticada por su argumento⁵¹, que consiste básicamente en peleas entre ambos personajes por comida o por el simple placer de fastidiar, ésta se basa solamente

⁵¹ En la serie de dibujos animados *Los Simpson*, se ridiculiza la serie *Tom y Jerry*, llamada “*Rasca y Pica*” y se acentúa su aspecto violento. Sin embargo, *Rasca y Pica* se pelean, descuartizan, explotan, etc. intencionadamente y por el simple placer de hacer sufrir y cometer asesinatos, hecho que sí se considera violencia explícita. El tema de la violencia televisiva tratado en Estados Unidos siempre ha estado ligado a gran controversia, con lo cual su significado y contenido se han visto en gran medida alterados, llegándose a calificar de violenta cualquier acción incluso relacionada con las típicas “bromas pesadas”, tan características del cine de los años 30 y 40.

en travesuras y bromas pesadas, ya que, pese a los grandes golpes, descargas eléctricas y demás disparates, en ningún momento se da violencia explícita entre ellos.

En la conferencia *Televisión y Educación* organizada en el año 2007 por la Escuela de Padres y Madres del IES Los Neveros de Huétor Vega (Granada), Teresa Leal Carrillo, catedrática de Lengua y Literatura del IES Zaidín Vergeles de Granada, considera como violencia televisiva aquellos actos premeditados y explícitos, semejantes a un proceso tortuoso pleno de insensibilidad, en los cuales cuenta la intención del agresor hacia el agredido y la manera de llevar a cabo sus actos crudamente. En el caso de Tom y Jerry, sus actos se consideran como una sesión de payasos en un circo donde nada de lo que sucede es real: se arrojan tartas a la cara o se hacen volar por los aires, pero el espectador sabe que ambos, tanto el gato como el ratón, son inmunes a cualquier dolor que no sea el de su orgullo. Este caso, por tanto, no recoge violencia en sí misma, con lo cual no supone ninguna clase de peligro para el espectador infantil.

Transformers Animated (*Transformers Animated*)

Tras la producción de la película de imagen real, un *remake* de la antigua serie de dibujos animados *Transformers* no se hizo esperar, apadrinado por Cartoon Network.

Transformers Animated no supone una continuidad de los argumentos anteriores, sino más bien la adaptación de la serie a las características de la película. La primera temporada presenta el inicio de las guerras entre dos tipos de robots: los Decepticon y los Prime, y el surgimiento de cada uno de los personajes hasta alcanzar su destino: el planeta Tierra. Para ocultar su identidad, los enormes robots tomarán forma de medios de transporte como camiones, tralleros o motos, y serán conocidos como los Autobots. Lucharán contra las injusticias humanas hasta convertirse en héroes, y defenderán la Tierra de los ataques de otros robots alienígenas.

El diseño de los robots muestra una indudable influencia de los diseños de *mechas* japoneses, así como los personajes humanos y la propia animación, realizada con tecnología 2D y 3D. La trama del producto consiste en luchas entre robots y la presencia de armas de novísima tecnología, con lo cual cada episodio suele carecer de moraleja. Además, el diseño de personajes y escenarios puede resultar complicado para los telespectadores de menor edad. Aunque puede ser consumida por el público infantil, *Transformers Animated* es una serie destinada a la audiencia juvenil principalmente.



[Imagen n. 122. Fotograma de la cabecera de la serie *Tom & Jerry*][Imagen n. 123. Fotograma de la serie *Transformers*]

La vida y obra de Juniper Lee (*The Life and Times of Juniper Lee*)

La siguiente serie, producida en Norteamérica, narra las aventuras de Juniper Lee, una estudiante de 11 años de edad con poderes mágicos. Se trata de la protectora de un reino mágico, encargada de mantener el equilibrio entre ese mundo y el real. En su día a día, Juniper Lee va a la escuela y participa en una banda de rock and roll junto a su hermano, pero en su vida como protectora deberá hacer frente a criaturas y monstruos del mundo mágico. No supondrán un gran problema, ya que la chica posee fuerza y agilidad sorprendentes, además de conocimientos en hechicería y otras habilidades. Le acompaña un sabio perro llamado Monroe, puede ser entendido por aquellos que posean poderes mágicos.

Técnicamente, la serie posee bastante calidad. Como es habitual en las series norteamericanas de este tipo, se hace alarde de un mundo juvenil desprovisto de preocupaciones reales y marcado por la popularidad y el éxito: Juniper Lee es guapa, ágil, buena estudiante, miembro de una banda de rock y, además, una heroína. Este tipo de productos se adaptan mucho mejor al público juvenil antes que al infantil, pero puede ser consumido por ambos tipos de audiencia.



[Imagen n. 124. Fotograma de la serie *La vida y obra de Juniper Lee*]

Winx Club (*Winx Club*)

*Bienvenidos a la Dimensión Mágica, un asombroso lugar en el que las hadas, brujas y guerreros libran una batalla en nombre del Bien y del Mal. Ellas son listas, guapas y... ¡son hadas! Ellas son las Winx, cinco amigas con poderes mágicos.*⁵²

Como su presentación indica, se trata de una serie diseñada para la audiencia juvenil femenina, que ensalza aquellos “valores femeninos” que la sociedad actual insiste en hacer parecer los más adecuados. Las chicas de *Winx Club* recrean prototipos de belleza, moda y comportamiento que pueden llegar a influenciar negativamente el desarrollo de una niña de corta edad. Cada una de las hadas recrea una personalidad superficial, estereotipada y prepotente. Todas ellas pertenecen a una clase alta, aparecen vestidas a la última moda

⁵² <http://www.rtve.es/infantil/>; consulta realizada en 2007.

(inclinada hacia un innegable estilo *drag queen*) y sus cuerpos extremadamente delgados parecen rayar en la anorexia.⁵³

La protagonista de esta serie es Bloom, una adolescente que descubre que es un hada y posee ciertos poderes. Viajará a Solaria, un mundo mágico en el que recibirá clases de magia para enfrentarse a las fuerzas del mal. Allí conocerá a otras chicas como ella y, juntas, formarán el Winx Club. Los enfrentamientos con sus enemigos son utilizados para mostrar diferentes poses de las chicas, así como para dar rienda suelta a todo tipo de efectos especiales multicolores. Además, cada hada posee su propia historia de amor como hilo conductor de la historia.

Debido al tipo de valores que ensalza y la incuestionable denigración a la que son sometidos tanto varones como mujeres, no es una serie recomendable para la audiencia infantil.

Zoo lane 64 (Zoo lane 64)

Con una animación y diseño que emula el dibujo infantil de forma encantadora, *Zoo lane 64* es una serie que tuvo gran acogida por parte de niños/as de edad preescolar. Esta serie anglo-francesa presenta a Lucy, una pequeña niña que convive con unos vecinos muy especiales: los animales de un zoológico. Todas las noches, antes de irse a la cama, Lucy se reúne con sus simpáticos amigos, quienes le relatarán anécdotas y divertidos cuentos acerca de la vida y características de diferentes animales.

Cada episodio presenta diversas situaciones infantiles que son explicadas a los más pequeños de forma divertida y asequible. *Zoo lane 64* ayuda a los menores a comprender muchas de las sensaciones y comportamientos que marcan su desarrollo personal y en sociedad, así como a aprender acerca de los animales y cómo respetarlos. Por tanto, es una serie excelente para el disfrute de la audiencia infantil.

Zorro. Generación Z

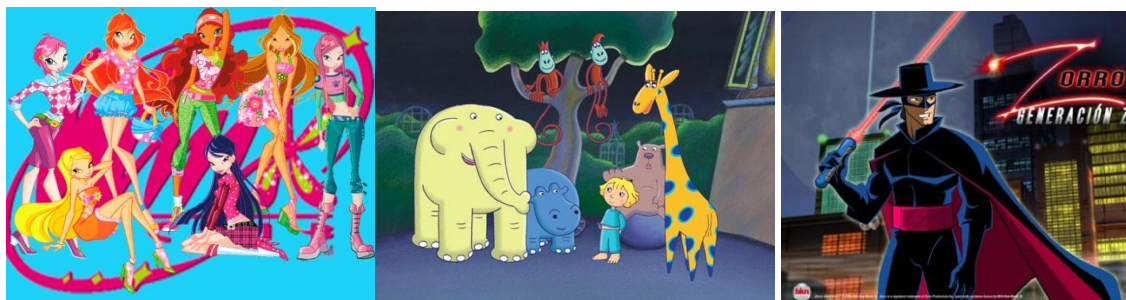
Serie donde Diego de la Vega, “el Zorro”, sigue luchando contra las injusticias y la delincuencia en un mundo futurista, esta vez con toda clase de nuevas armas y vehículos nacidos de alta tecnología, como el Tornado Z, una moto equipada con un potente reactor, en sustitución del clásico caballo.

La trama se sitúa en un mundo moderno adolescente, poblado de despreocupados jóvenes de instituto. Diego resulta ser el más jactancioso de ellos pues, además de ser un chico millonario y engreído, es capaz de toda serie de heroicidades cuando se coloca la máscara.

⁵³ Hoy en día, aparecen cada vez más casos de niñas y adolescentes obsesionadas con pertenecer a ese tipo de canon femenino. Se trata de menores más preocupadas por el peso de su cuerpo, por vestir un determinado tipo de ropa aceptado socialmente o lucir un buen peinado que por realizar actividades de entretenimiento de acuerdo a su edad. Este tipo de influencias también aparecen en el dibujo, ya que, a través de las prácticas realizadas con niños y niñas en varios colegios, todas ellas se negaban a aceptar un cuerpo “obeso” como aceptable estéticamente. Una vez que los/las menores alcanzan edad adolescente y desarrollan sus recursos de dibujo, sus representaciones de la figura humana se dirigen a una imitación del canon nipón como canon estético femenino válido.

Zorro. Generación Z está realizada con técnicas de 2D y coloreado digital, lo cual abarata considerablemente los gastos de realización y producción. No obstante, el resultado es una animación de baja calidad, poco dinámica y expresiva, colores muy planos, trazado geométrico y líneas imprecisas.

Dada la naturaleza de sus diálogos y el argumento, es una serie que, pese a abarcar un amplio sector de televidentes, se adapta mejor al público adolescente.



[Imágenes n.125, 126 y 127. Ilustración de *Winx Club*, fotograma de *Zoolane 64* y cartel web de *Zorro. Generación X*]

Tras el análisis de las series de dibujos animados de televisión, la tabla n.2 resume sus características técnicas y su accesibilidad para el público infantil de edad preescolar principalmente:

	Calidad animación	Calidad fondos	Accesibilidad diseño personajes	Contenido violento/no ético	Comprensión general	Recomendable público infantil
La abeja Maya	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Baby Looney Tunes	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Batman	Muy alta	Alta	Alta	Medio	Baja	No apta
Ben 10	Alta	Baja	Media/Alta	Bajo/Nulo	Media	Apta
Berni, el oso deportista	Media	Media/Baja	Alta	Nulo	Alta	Apta
Bill Body	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Bola de Dragón	Alta	Alta	Alta	Medio	Media	Semi-apta
Bola de Dragón Z	Media	Media/Baja	Alta	Muy alto	Baja	No apta
Dragon Ball GT	Alta	Media/Baja	Alta	Muy alto	Baja	No apta
Campeones. Oliver y Benjy	Alta	Media/Baja	Alta	Muy alto	Baja	No apta
La casa de Mickey Mouse	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Cyberchase	Muy alta	Alta	Alta	Nulo	Baja	Semi-apta
Doraemon, el gato cósmico	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Dougie se disfraza	Muy alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Ed, Edd y Eddy	Alta	Alta	Media/Alta	Muy alto	Baja	No apta
En busca del valle encantado	Alta	Media	Alta	Nulo	Alta	Apta

Érase una vez... el hombre	Media	Media	Alta	Nulo	Media/Alta	Apta
Foster, la casa de los amigos imaginarios	Alta	Media	Media/Alta	Nulo	Alta	Apta
Futurama	Muy alta	Alta	Media	Muy alto	Baja	No apta
Gormiti. Los señores de la naturaleza	Media	Media/Baja	Media/Baja	Nulo	Media/Alta	Semi-apta
Kiteretsu, el primo listo de Novita	Alta	Alta	Alta	Medio/Bajo	Media/Baja	No apta
Kochikame	Alta	Media/Baja	Alta	Medio	Baja	No apta
La leyenda del dragón	Media	Media/Baja	Alta	Bajo/Nulo	Media	Semi-apta
Magical Doremi	Alta	Media	Alta	Bajo	Media	Semi-apta
Mär	Media	Media/Baja	Media	Alto	Media/Baja	No apta
Mega man	Media	Media/Baja	Media/Baja	Alto	Media/Baja	No apta
Monster Allergy	Muy alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
El mundo de Todd	Media/Baja	Media	Alta	Nulo	Alta	Apta
Ninja Hattori	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Padre de familia	Alta	Media/Alta	Media/Alta	Muy alto	Baja	No apta
Padre made in USA	Alta	Media/Alta	Media/Alta	Muy alto	Baja	No apta
Pequeña princesa	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Pocoyó	Muy alta	No fondo	Alta	Nulo	Alta	Apta
Pokémon	Media	Media/Baja	Media	Medio	Media/Baja	No apta
Sakura cazadora de cartas	Alta	Media	Alta	Medio	Media/Baja	No apta
Scooby Doo	Media/Alta	Media	Alta	Nulo	Alta	Apta
Shin Chan	Alta	Alta	Alta	Muy alto	Baja	No apta
Los Simpson	Alta	Alta	Alta	Muy alto	Baja	No apta
Spiderman	Media/Alta	Media	Alta	Bajo/Nulo	Media/Baja	Semi-apta
Street Sharks	Media/Baja	Baja	Media	Bajo/Nulo	Media	Semi-apta
Superman	Alta	Alta	Alta	Alto	Baja	No apta
Las Supernenas	Alta	Media/Alta	Alta	Bajo	Media	Semi-apta
Tom & Jerry	Alta	Media	Alta	Nulo	Alta	Apta
Transformers Animated	Media/Alta	Media/Baja	Media/Baja	Bajo	Media	Semi-apta
La vida y obra de Juniper Lee	Alta	Alta	Alta	Nulo	Media/Alta	Apta
Winx Club	Media/Alta	Media/Baja	Media/Alta	Medio/Bajo	Media	No apta
Zoo lane 64	Alta	Alta	Alta	Nulo	Alta	Apta
Zorro. Generación Z	Media	Media/Baja	Alta	Nulo	Media/Alta	Apta

[Tabla n. 2. Evaluación técnica y de contenidos de las series de dibujos animados emitidas en televisión española entre los años 2009 y 2010]

2.2 Semiología de la televisión

La televisión surgió sin una función clara que desarrollar. Sus inventores y constructores no habían previsto tal utilización, tampoco la sociedad había fijado norma alguna acerca de su regulación, finalidad o uso; ni semiólogos y estudiosos habían analizado su lenguaje y, mucho menos, la audiencia poseía una clara representación del objeto siquiera a nivel físico. Cuando la televisión ocupó su lugar en el mundo, apenas podían imaginarse sus posibilidades de control, el poder de su lenguaje y los efectos a todos los niveles a que progresivamente daría lugar. No obstante, sus inicios estuvieron marcados por un gran entusiasmo hacia una nueva tecnología prometedora de grandes avances y ventajas. Tanto es así que en 1946, T. Hutchinson dejaba constancia de cuánto se esperaba de este medio de comunicación, por medio de esta sentencia:

*La televisión significa el mundo en su casa y en las casas de toda la gente del mundo. Es el mayor medio de comunicación jamás desarrollado por la mente del hombre. Ella hará que se desarrolle la buena vecindad y traerá la comprensión y la paz sobre la tierra, más que ninguna otra fuerza material en el mundo actual.*⁵⁴

(T. Hutchinson, 1946)

La inmediata aceptación y confianza depositada en la televisión fueron tales, que realmente no se llegaron a plantear ninguna de las consecuencias a las que su consumo podría dar lugar, y las hubo. Respecto a las consecuencias consideradas positivas destacan una efectiva comunicación casi instantánea, la actualización, la globalización y el entretenimiento. Respecto a las negativas, ya a finales de los años noventa comenzaron a surgir opiniones, estudios y advertencias realizadas por expertos, sociólogos y críticos de televisión, principalmente en torno a la nueva figura del *espectador alienado*.

La televisión es acusada de producir ideología por medio de su mensaje audiovisual. Numerosos autores/as, entre los que destacan L. Vilches, P. Bordieu, R. Gubern o J. Saborit, están de acuerdo en que la pequeña pantalla da, en ocasiones, lugar a una *experiencia alienante*, que permite a este nuevo espectador realizar un visionado muy íntimo. Esta situación lleva al individuo a aceptar los objetos que ve como suyos, a realizar identificaciones con roles de personajes ficticios y, en resumidas cuentas, a sentirse dueño de una propiedad que sólo él cree dominar. Respecto a este tipo de experiencia, Theodore W. Adorno señala como principal responsable a la forma de comunicación de la televisión, es decir, al lenguaje televisivo, afirmando que *responsable de todo ello no es el cómo, sino el qué: esa <<cercanía>> fatal del televisor, causa también del supuesto efecto socializante de los aparatos, al reunir a los miembros de la familia y a los amigos que de todas maneras nada tendrían que decirse, en un círculo de sordos. [...] La situación misma es la que idiotiza, aunque el contenido transmitido por las imágenes no sea más tonto que el que generalmente se propina a estos consumidores compulsivos.*⁵⁵

⁵⁴ Hutchinson, T. (1946). Citado en VILCHES, Lorenzo (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 22

⁵⁵ Adorno, T. W. (1969). Citado en VILCHES, Lorenzo (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 93

Actualmente, existen opiniones que manifiestan acuerdo con el medio, y existen también argumentos que ciertamente desconfían de las imágenes que ésta ofrece al público. La disparidad de opiniones acerca de ella es tal que resulta imposible negar el papel tan importante que la televisión juega en el ámbito sociocultural contemporáneo. Tanto es así, que incluso ha dado lugar a una nueva forma de comunicación y una nueva forma de ver la realidad, basadas enteramente en lo visual. En su libro *El Eros electrónico*, R. Gubern afirma que *en nuestra sociedad mediática las imágenes certifican la realidad y, si no hay imágenes, nada ha sucedido y nadie se inmuta*.⁵⁶ La ventana a la realidad en que se ha convertido la televisión la hace ser como un filtro, a través del que debe pasar la información para demostrar su autenticidad ante la sociedad. De este modo, la televisión es capaz de otorgar un estatus o validez a todos y cada uno de los contenidos que tienen cabida en su pantalla. La imagen audiovisual nunca ha sido tan poderosa.

Si las imágenes de televisión han cobrado tal importancia, se hace necesario un análisis de las mismas y del proceso comunicativo del medio, para tratar de entender así el origen del consumo negativo que da lugar al espectador alienado. En este apartado se propone un estudio de los elementos semióticos que intervienen en ese proceso de comunicación audiovisual: primeramente, se enumerarán y describirán las unidades básicas de que se compone el lenguaje televisivo; en segundo lugar, se someterán a examen los principales códigos comunicativos del lenguaje televisivo, analizando cómo se producen y los efectos que pueden tener sobre el individuo que realiza el visionado. Por último, se concretarán los modos de uso necesarios para realizar un consumo de televisión positivo, aportando asimismo una descripción del consumo negativo de televisión. Ya que el objetivo de este estudio se centra en la audiencia infantil, las conclusiones de este capítulo se aplicarán al consumo de televisión positivo y negativo por parte de niños/as en edad preescolar.

2.2.1 Unidades básicas del lenguaje audiovisual

La semiología es la ciencia dedicada al examen de los signos que componen un lenguaje a través de su significante, para entender así cómo su significado es generado. En el caso de la televisión, los signos en los que se centraría la semiología son los fotogramas, los planos, las secuencias o los movimientos de cámara, por ejemplo. Sin embargo, y ya que los signos consisten en combinaciones de significados y significantes, no es adecuado limitarse a describir únicamente los elementos que componen la producción televisiva, sino también tener en cuenta la interpretación y concesión de significado por parte del telespectador para dar sentido a esos signos.

Los elementos semióticos utilizados en cine y en televisión son muy diferentes entre ellos, ya que ambas tecnologías de vídeo persiguen objetivos muy diferentes: mientras que el cine es un medio que hace uso de la forma y lo icónico (imagen), la televisión es un medio *indicial*, es decir, referente a la existencia de hechos (índices). Del mismo modo, es necesario diferenciar el soporte mediante el cual el cine y la televisión se muestran al público. Mientras que en el

⁵⁶ GUBERN, Román (2000). *El Eros electrónico*. Madrid. Taurus, Santillana Ediciones Generales, S. A., p. 21

primero es una pantalla enunciativa, pública y general, la segunda se acerca al telespectador a través de una pantalla pequeña ubicada en su propio hogar, donde un redactor siempre mira a los ojos del usuario, logrando una relación más intimista y de contacto. Por tanto, mientras el cine se ha convertido en un medio de expresión vinculado a lo artístico, lo mitológico y lo narrativo, que expone sus productos mediante un enunciado general, la televisión se ha hecho con una expresión en la que se manejan relaciones. La imagen televisiva no es importante por sí sola, ya que por sí misma no es tan interesante como los hechos, las relaciones, modos de comportamiento y demás efectos a los que da lugar tras su visionado. Esto se deriva directamente del propio lenguaje del medio: el lenguaje televisivo se forma a través de la combinación de varios lenguajes: el de la imagen, el del sonido y el de la palabra. Es cierto que la unidad básica del lenguaje televisivo es la imagen estática, pero no debe olvidarse que es parte de un lenguaje audiovisual, es decir, compuesto por sonido (audio) e imagen (visual).

Para comprender el grado de socialización que las imágenes televisivas alcanzan al inferir en la cultura, es necesario analizar la iconosfera que constituyen entre ellas. La imagen televisiva está ligada a la palabra y su unión da lugar a la *realidad* que se percibe en la pequeña pantalla. Esta realidad sintética y el consumo inadecuado de la misma, es la que puede dar lugar a las siguientes situaciones sobre las que críticos, sociólogos y teóricos han llamado la atención:

- a) Formación de conductas consumidoras (principalmente a causa de la publicidad abrumadora que contiene el total de la programación de televisión).
- b) Formación de estilos de vida a través de la emulación de ficciones y/o hábitos de consumo.
- c) Educación en nuevos valores sociales extraídos de roles ficticios.
- d) Adopción de nuevas ideologías.
- e) Surgimiento de nuevos héroes e ídolos a partir del ensalzamiento de determinados cánones estéticos y de personalidad.

Por tanto, según el uso que se da al lenguaje del medio (por parte de productores) y la interpretación que de él se haga (por parte de los consumidores), pueden generarse diferentes tipos de situaciones y resultados partiendo de un mismo hecho. En primer lugar, la realidad captada por la cámara de vídeo deja de ser real y sufre un proceso de transformación durante la producción televisiva, hecho que altera la información de forma inevitable. En segundo lugar, es el propio telespectador el que complementa el significado final del producto de vídeo, mediante un proceso perceptivo subjetivo de aprehensión del mensaje. Los productores de televisión son conscientes de esta posibilidad y tienen a su disposición determinados recursos, con los que es posible dirigir el consumo por parte del telespectador hacia un fin lo más colectivo posible, ya que cada programa de televisión tiene un objetivo final para con la audiencia. Culturalmente, hemos aprendido a aceptar estos recursos o códigos presentados por las tecnologías de vídeo como unidades pertenecientes al lenguaje audiovisual. Este tipo de códigos complementan el significado del contenido que vemos.

No puede negarse que el lenguaje utilizado por la televisión sea, ante todo, apabullante y persuasivo, resultado inherente a su idiosincrasia. Se construye a partir de determinados recursos que, unidos, dan como resultado un torrente de imágenes móviles y acciones,

acompañadas de sonido y diálogo. Pero, ¿cómo puede ser tan poderoso el código comunicativo y a qué se debe su éxito entre los telespectadores? Existe una razón principal: se utiliza para *imitar* la realidad en que vivimos.

2.2.1.1 Los planos de imagen, la angulación y los movimientos de cámara

La televisión no ofrece la realidad en casa. En primer lugar, los seres humanos poseemos una visión panorámica, mientras que la pantalla del televisor no es más que una ventana que nos ofrece un trocito de *realidad*. Por otra parte, esa realidad es supuesta, ya que la captación de la misma se realiza mediante determinados planos de imagen y movimientos de cámara, que transforman la presencia física de lo real en un producto arbitrario y sujeto a circunstancias concretas: autor, tiempo meteorológico, situación social, ideología, etc. Por tanto, la televisión no ofrece una imagen de la realidad, sino la imagen de la realidad de alguien.

El origen de esta re-creación de una realidad se encuentra en el desarrollo de la tecnología de vídeo y el uso que se hace de ella. Debido a la naturaleza *intimista* de la televisión y su consumo particular y personal, se desarrollaron ciertos códigos con significados muy concretos a través de unidades semiológicas como puede ser un plano. El plano es la imagen que queda dentro del visor de la cámara, y esa imagen es la ofrecida a través de la pantalla. Al ser parte del conjunto que se graba, los planos distorsionan la realidad y con ello le confieren ciertas características que, a su vez, suscitarán emociones, opiniones, actitudes y estados de ánimo.

Si se toma como ejemplo el primer plano de un actor, su significado principal es la intimidad a través de la simulación de un acercamiento psicológico y anímico hacia el personaje. En cierto modo, es una manera de *estar ahí*⁵⁷, una posibilidad que medios como el teatro no permiten. También existen códigos que funcionan como orientadores de la acción, reforzando el sentido del programa que se está viendo. Ejemplo es el movimiento de cámara *zoom*, para captar la atención en un punto concreto; el movimiento *en arco*, para informar de los detalles del entorno donde se desarrolla la acción, o el *fade out*, alejamiento progresivo que anuncia al espectador el final del programa.

Los planos, encuadres y movimientos de cámara ofrecen aquello que un colectivo o individuo quieren mostrar, un trozo de realidad recreada de forma artificial. A través de efectos de imagen y sonido, las personas y los escenarios cambian y adquieren características según la finalidad del producto de vídeo.

Los principales planos de cámara son:

Plano general extremo: muestra el entorno o escenario completo donde va a transcurrir la acción llevada a cabo por los personajes, por ejemplo un paisaje. Su función es la de ofrecer información acerca del contexto (histórico, físico, cultural, temporal) donde se sitúa el argumento.

⁵⁷ Véase apartado 2.3.2 *El nuevo sentido del tiempo y del espacio*.

Plano general: consiste en la presentación de los personajes en su totalidad y los detalles generales de su apariencia. Suele incluir un diálogo que introduce levemente el argumento al espectador o, simplemente, refuerza el carácter de los personajes.

Plano conjunto: abarca un grupo de personajes, generalmente de cuerpo entero, integrados en el entorno. Describe una situación en cierto modo objetiva y general, sin la información emotiva de un personaje principal.

Plano americano: comenzó a utilizarse en el cine americano, de ahí su nombre. Resalta la expresividad de los personajes, pero aporta a la vez cierta información contextual al situarlos de la cabeza a media pierna.

Plano medio: abarca desde la cintura hasta el rostro y disminuye la información del entorno aún más. Centra la atención del espectador en las partes más expresivas del personaje, manos y rostro, además de resaltar los detalles del mismo. Es el plano más cómodo para utilizar en secuencias con abundancia de diálogos.

Primer plano: consiste en la presentación subjetiva de cada personaje, para poder distinguir su fisonomía y sus expresiones en una acción determinada; el ángulo de corte es en el cuello o el inicio de los hombros. El único elemento expresivo en este plano es el rostro, lo que aumenta el dramatismo de la acción. Debe dedicársele gran atención, ya que no se cuenta con la ayuda de un fondo que ayude a transmitir impresiones.

Plano detalle: suele dedicarse al rostro, concretamente a un elemento como pueden ser los ojos o la boca. También puede utilizarse para enfatizar detalles de la acción: gestos de las manos, el uso de ciertos elementos o acciones secundarias en el entorno que produzcan una consecuencia importante para el desarrollo de la trama.

Al igual que los encuadres, la *angulación de cámara* contribuye a modelar una realidad creada por ésta y a variar las posibilidades de los planos. Los ángulos proporcionan nuevas perspectivas del entorno con respecto al personaje o actor, que contribuyen a acentuar el dramatismo de la acción y el estado psicológico del actor o actriz:

Ángulo frontal o nivel de horizonte: este ángulo presenta objetivamente el plano seleccionado por el visor de la cámara, sin aportar información por sí mismo. Su papel es el de narrador objetivo y descriptivo de la acción. Se sitúa en la línea del horizonte del fondo o a la altura de los ojos del personaje.

Ángulo en picado o vista de pájaro: para lograr este ángulo, la cámara se sitúa por encima de la línea del horizonte o de los ojos del personaje, participando en la construcción psicológica de la imagen. Se utiliza con el objetivo de conferir grandeza y elevada altura a los objetos o el escenario, obteniendo con este último la descripción del entorno. También realiza la misma función a nivel de personalidad y apariencia en los personajes del film, manipulando su carácter y expresividad corporal y facial: un individuo visto desde este ángulo de cámara expresa inferioridad, indefensión o ridiculez.

Ángulo en contrapicado o vista de gusano: al contrario que el anterior, este ángulo se realiza situando la cámara por debajo de la línea del horizonte o de los ojos. Se utiliza para acentuar la altura de un elemento del entorno, ya sea un edificio o un monstruo gigante, por ejemplo. El personaje visto desde este ángulo ofrece una sensación de superioridad, grandeza, poder y dominio sobre la situación.

Ángulo oblicuo: las perspectivas oblicuas significan desequilibrio, a nivel físico y emocional, desestabilización o el desencadenamiento de una acción caótica, como pueden ser un terremoto o una gran explosión. Este ángulo se obtiene inclinando la cámara en diagonal hacia derecha o izquierda.

Tal y como sucede con la angulación, los *movimientos de cámara* son un recurso muy utilizado para realizar descripciones del entorno, a la vez que se contribuye a resaltar la acción creando sensaciones determinadas:

Tracking in / Tracking out: se trata del movimiento *zoom* de cámara, hacia dentro o hacia fuera del escenario. En ambos sentidos, este movimiento puede sumar detalles al entorno y homogeneizar la imagen si se aleja la cámara, o por el contrario restar y centrar otros si se acerca. Este movimiento penetra en el escenario respetando su profundidad y perspectiva; con la animación digital en tres dimensiones, el efecto es mucho mayor.

Panorámica: la cámara se desplaza sobre el escenario a modo de *travelling*; puede seguir la trayectoria de un personaje u objeto a la vez que aporta información sobre el entorno.

Zoom: este movimiento implica sólo al objetivo de la cámara, que enfoca una imagen desprovista de movimiento, acercando o alejando un punto concreto. Al contrario que el movimiento de *tracking*, el zoom no produce sensaciones de perspectiva, pues se realiza siempre sobre una imagen plana.

Barrido: el barrido consiste en una panorámica realizada a gran velocidad y muy breve, que sirve como transición entre escenas o planos.

Shake o temblor de cámara: se utiliza en escenas donde ocurren acciones violentas y bruscas, como una explosión repentina o los pasos de un gigante.

2.2.1.2 Los efectos de imagen y sonido

Al igual que los planos y los movimientos de cámara, los efectos especiales de imagen y sonido son otros tantos elementos semánticos con los que configurar el mensaje audiovisual, pues del mismo modo ayudan a construir la imagen y la acción, enfatizando los hechos que tengan lugar en un programa determinado. Pueden ser efectos visuales, si se manipula la imagen, o mecánicos, logrados en el plató durante el rodaje. Los efectos en su totalidad resultan muy atractivos, especialmente para los telespectadores menos experimentados, ya que aportan un significativo toque de espectacularidad. Además, refuerzan la inmediatez informativa, la atmósfera de entretenimiento y la sensación de control de la *realidad* por parte del usuario.

Junto con los planos de imagen y la calidad de los diálogos, son los artifices del drama y el sensacionalismo tan aclamados hoy día, incluso por encima de un buen guión.

Para comenzar el rodaje de televisión, es necesario preparar el escenario y el elenco de actores. Para ello, se hace uso de los llamados efectos mecánicos (maquetas, fenómenos atmosféricos, iluminación, destrucción de objetos o edificios, etc.) y efectos de maquillaje, que van desde la corrección de brillos de la piel hasta la transformación completa del físico de una persona. Una vez captada por las cámaras de televisión, la imagen puede recibir tratamientos relacionados con efectos ópticos o fotográficos, que consisten en la manipulación directa de la imagen. También destacan los efectos digitales, principalmente el retoque fotográfico y la inclusión de elementos creados por ordenador.

Efectos de sonido y digitales pueden ser aplicados a la banda sonora acompañante formada por *a)* la voz humana, bien como narración en off (documentales, noticias y reportajes) o como diálogos (actores, entrevistas, películas, etc.), *b)* música, tanto de acompañamiento como sintonías y piezas musicales breves utilizadas en momentos concretos de ciertos programas, *c)* sonido ambiental o ruido como parte de la ambientación, y *d)* pausas y silencios, utilizados como recurso expresivo.

Teniendo en cuenta la calidad de las emisiones, el uso de efectos de imagen y sonido no es ni mucho menos comparable, por ejemplo, al que se da en cine. Probablemente, el efecto más utilizado en televisión es precisamente la *naturalidad*: lograr una atmósfera lo más semejante a la realidad que sea posible. No en vano, la programación de televisión se proclama como la actualidad del día a día en imágenes.

2.3 El código lingüístico televisivo

Del mismo modo que la tecnología de televisión y vídeo avanzaba a grandes pasos, la preocupación por los efectos que ésta pudiese tener a escala social comenzó a crecer, especialmente desde mediados de los años setenta hasta el principio de los noventa. Importantes investigadores/as de diversos campos (educación, sociología, psicología, psiquiatría, etc.) centraron sus estudios en las controversias que ciertos contenidos y modos de comunicación producían en el individuo, así como los efectos de la presencia de la televisión en el entorno y la vida familiares. La visión de futuro de muchos de estos estudios estuvo marcada por la negatividad, e incluso se predijo el fin de la familia tal y como se conocía hasta el momento. Este hecho dio lugar a la famosa concepción de la televisión como “caja tonta” y a la presencia de cierta aura “maligna” en torno a ella, que aún hoy permanece junto a su nombre. El motivo principal que condicionó los resultados de estos estudios fue, sin duda, el acto de consumo pasivo de televisión que realizaban los integrantes de una familia, hecho que reducía la comunicación entre ellos. Sin embargo, pese a la existencia de estos estudios, la televisión no perdió espectadores. De hecho, la industria comenzó a ofrecer programas televisivos más amplios y variados, aumentando las posibilidades de elección de la audiencia y, por consiguiente, su interés. Hoy en día, a la televisión se han sumado tecnologías de vídeo interactivas, como los ordenadores personales o los reproductores más avanzados, aunque

resulta más destacable aún la presencia del *World Wide Web* y las miles de oportunidades y alternativas que presenta consigo.

La entrada de estas nuevas tecnologías y la interacción con ellas han desarrollado en el ser humano la necesidad de dialogar con y a través de estos medios de comunicación. La principal consecuencia derivada de esta situación afecta directamente a los procesos de comunicación ya vigentes, que se han visto transformados y, en opinión del sector más crítico de la sociedad, desnaturalizados o deshumanizados. Esta “tecnologización” del lenguaje se ha extendido rápidamente entre los individuos que componen la sociedad. Tal situación constituye consecuencia y causa, ya que es necesario adoptarla para integrarse en el sistema organizado en torno a los medios de masas. La presencia de la tecnología de vídeo en todos los ámbitos (información, desarrollo, empleo, educación, investigación, entretenimiento, etc.) es un hecho innegable. Los tipos de información actuales utilizados para la comunicación global conllevan una adaptación del hombre a las tecnologías y sus lenguajes. Este hecho ha supuesto que el uso de estos nuevos canales de información sea absolutamente necesario –y obligatorio- para entender el entorno en que habitualmente nos desenvolvemos. Su propagación ha sido tal que ha marcado y modificado incluso la comunicación personal, siendo un hecho muy frecuente y natural el uso de este tipo de lenguaje, así como referencias a él, habladas y escritas.

Los lenguajes de las tecnologías basadas en lo visual han sido denominados sintéticos, ya que al utilizar construcciones visuales del entorno de manera indirecta se han considerado “no naturales”. Esto es, que no parten de una relación directa con el entorno, sino que realizan una mediación a través de imágenes sintéticas que pretenden ser una copia de la realidad. Tomemos como ejemplo los noticieros, donde se establece una comunicación con el espectador a través de imágenes y secuencias de un hecho real que, sin embargo, deja de serlo desde el instante en que la cámara capta su entorno a través del objetivo. Por tanto, definiremos principalmente el lenguaje televisivo como un lenguaje *sintetizador* de la realidad. La situación descrita afecta por igual a la imagen ya que, al ser producida por medios tecnológicos, adquiere un sentido tecnológico también, siendo una imagen de vídeo y, por tanto, una *imagen sintética*. Esta creación continua de imágenes de vídeo, su producción y distribución, están contribuyendo cada vez más a cambiar el concepto del mundo tal y como lo conocemos, a un nuevo concepto de un *mundo visual sintético*. Sin embargo, es necesario centrarse en la naturaleza icónica de tales imágenes. La forma de representar el entorno natural y los elementos que lo componen se realiza cada vez más por medio de imágenes no figurativas, es decir, iconos y símbolos. Este hecho transforma radicalmente el contenido, la sustancia y la propia naturaleza de la información que se transmite. Este grado de iconicidad que las imágenes de vídeo poseen repercute cada vez más intensamente en los individuos de la sociedad, alterando en cierto modo el sentido de la realidad que en general poseen. Es posible, por tanto, afirmar que nos encontramos inmersos en un mundo iconográfico en constante proceso y evolución. No obstante, deben tenerse muy en cuenta los efectos que ese hecho puede tener sobre el modo en que se percibe ese mundo. El acercamiento al entorno y a la sociedad, realizado a partir del uso del lenguaje tecnológico, crea un proceso circular en *feedback*, por el cual la manera en que las imágenes –en su mayoría sintéticas- son percibidas condiciona la forma de representarlas posteriormente, sea a nivel mental (imágenes mentales) o físico.

Es cierto que el lenguaje de la imagen de vídeo se ha extendido a todos los ámbitos, como también es cierto que los ámbitos se han adaptado a él. Esta dependencia y necesidad, unidas a la capacidad de los medios de presentar contenido, pueden crear en el espectador la sensación de que se tiene acceso de manera inmediata, directa y fluida a la realidad, obviando el hecho de que se trata de una *realidad sintética*. Tengamos en cuenta que esta sensación puede verse mucho más reforzada, como consecuencia de los avances de las tecnologías de comunicación y vídeo actuales. El mensaje ya no sólo parte de la televisión como fuente principal, sino que es difundido a través de los numerosos canales que se integran en las plataformas televisivas. Además, a causa de la convergencia con el *World Wide Web*, las tecnologías móviles y satélite, la difusión es tan uniforme como universal, hecho que da lugar a una *realidad sintética global*.

Para comprender la naturaleza del lenguaje televisivo y los efectos descritos a que puede dar lugar, es necesario realizar un análisis de los elementos más destacables que conforman la estructura principal de la comunicación a través de este medio de masas. En primer lugar, se analizará la pantalla de televisión a través de la significación que pueda tener su tamaño, la calidad de la imagen y, a la vez, su concepción como escenario donde tienen lugar las emisiones. En segundo lugar, se explicará cómo la televisión es la responsable del surgimiento de una nueva manera de entender el sentido del espacio y del tiempo, y las consecuencias que ello ha tenido principalmente sobre la forma actual de concebir el mundo como un todo global, en el que las distancias se acortan sorprendentemente y las relaciones entre diferentes culturas son más próximas e intimistas. En tercer lugar, se analizarán los aspectos que guardan mayor relación con el impacto que el medio pueda tener sobre el espectador, y los recursos visuales utilizados para aumentar la espectacularidad de las producciones, llegando incluso a influir en la toma de decisiones por parte del telespectador.

2.3.1 La pantalla como escenario y ventana a la realidad

*La realidad es la realidad y la televisión es una forma como otra de acercarse a ella con un filtro. Habrá cosas que pasarán por el agujero, otras se quedarán y también las habrá que saldrán torcidas. Querer comprender la realidad a través de la televisión sin entender el mecanismo del filtro equivale a no comprender nada. Identificar el filtro, comprender su funcionamiento y aprender a convivir humanamente con él nos hará más personas y por tanto más libres.*⁵⁸

(Xavier Obach, 2001)

La tecnología de la televisión es una forma de comunicación visual y, principalmente, un medio de presentación de la imagen visual acompañada de audio (banda sonora y diálogo). La imagen en la pantalla (significado) y la presentación tecnológica de esa imagen (significante) no pueden ser analizadas por separado, ya que la naturaleza del medio engloba por igual ambos

⁵⁸ Xavier Obach, periodista de TVE, en el libro CD Educación para la Comunicación. Televisión y Multimedia. Máster de Televisión Educativa. 2001. Consulta realizada en www.wikispaces.com, en el año 2011.

contenidos. El resultado debe ser una estética única de la imagen visual que, a su vez, afecta a su uso como medio físico de comunicación.

El tamaño pequeño del aparato y de la pantalla, así como la calidad de la imagen, han sido desde siempre características definitorias de la televisión y, como tales, dan lugar a notables particularidades. Las primeras hacen referencia a la atención por parte del espectador hacia el medio: cuando se acude a una sala de cine, por ejemplo, la atención se centra por completo en la película, de manera cómoda, espontánea o natural. Apenas se tiene consciencia de las actividades u objetos circundantes (cabe decir que la proyección de una película de cine se realiza en un contexto que trata de mantener la atención del público: destaca el tamaño de pantalla, prima el silencio, las luces ambientales son eliminadas y todos los asistentes se centran en la misma ocupación). Sin embargo, al ser la pantalla de televisión más pequeña, la atención dirigida a ella surge por: *a)* la necesidad de captar el contenido y *b)* lograr la concentración suficiente para escuchar un programa interesante.

Esta actitud confirma que la atención que se le presta es diferente y que el uso de la televisión en el hogar es el principal determinante de su particular consumo. El consumo televisivo en el hogar se ve influenciado por factores ambientales, tales como la conversación de otras personas, cambios en la luz, interrupciones de otros medios como el teléfono, ruidos ambientales o, simplemente, la arraigada costumbre de utilizar la televisión como telón de fondo mientras se realizan otras tareas. Puede afirmarse, por tanto, que el ambiente determina la atención prestada a la imagen visual, con lo cual el mensaje será interpretado según la cantidad de atención invertida por parte del usuario.

La segunda particularidad de la televisión hace referencia a la calidad de su imagen. La imagen televisiva carece del “halo” ficticio y aterciopelado que caracterizan las imágenes de cine. Por ello, resulta más natural al espectador, aunque realmente no sea así y encierre tras ella todo un proceso de retoque. La principal diferencia entre las imágenes de cine y de televisión reside en su apariencia, determinada por el *contraste* (brightness), la *saturación* (saturation) y el *color* (hue). El contraste es determinado por el valor reflexivo que cada color tiene en el proceso de funcionamiento de la televisión por medio de puntos de luz. La saturación describe la riqueza y fuerza del color, y el color engloba los tres colores básicos utilizados para definir las restantes gamas: rojo, verde y azul.

La industria del cine es un medio ideal para aplicar diferentes modificaciones a las imágenes registradas y/o creadas. Los directores de fotografía realizan manipulaciones de los valores de tono y brillo continuamente, según los efectos de contenido que deseen lograr en el film, transformando completamente la realidad captada por la cámara y obteniendo valores muy distintos de los originales. Es por ello que las películas de cine necesitan de un proceso que ocupa un período de tiempo considerable; necesitan, además, de un equipo técnico muy superior al utilizado en televisión. Todo ello hace del cine un eficiente transmisor de contenidos a través de una emisión mucho más eficaz que la realizada por la pequeña pantalla. La programación de televisión, por el contrario, invierte un tiempo de producción mucho menor, dando lugar a productos muy espontáneos e imágenes basadas en el “ahora”. Sin embargo, se trata exactamente de su objetivo. La calidad “media” de las imágenes de

televisión es necesaria, pues forma parte del complejo proceso de re-crear la realidad. La principal demanda de la audiencia son hechos reales, espontáneos e improvisados. La televisión se usa como ventana a la realidad, pero debido a los crecientes índices de espectacularidad y sensacionalismo las imágenes emitidas deben parecer *exageradamente* reales, no sólo lo que al contenido se refiere, sino a la calidad. De esta manera, mediante el tamaño y la calidad de la imagen televisiva, se transmite la idea al espectador de que el extenso proceso que rodea toda la producción mediática no es en realidad extenso, sino que se trata de tomas de cámaras que captan directamente la realidad. En adición, esa realidad está contenida en un objeto de tamaño medio situado en la sala de estar de su hogar, junto a otros muebles. La propia naturaleza de la televisión se ve de esta forma ensalzada por lo que tal idea supone: la posesión de un moderno aparato de vídeo poseedor de actualidad y entretenimiento, contenedor de *realidad*, alrededor del cual es posible caminar, que es incluso transportable, es “controlable” y convive día a día con los usuarios.

Culturalmente, parece que los telespectadores han asumido que las imágenes emitidas en televisión son una presentación, que no re-presentación, de la realidad más actual, hecho que ha dado lugar a la idea generalizada de que su contenido es real y pertenece al presente.

2.3.2 El nuevo sentido del tiempo y del espacio

El uso que se hace de la imagen de vídeo en sociedad, por parte tanto de los productores de televisión como de los consumidores, ha permitido que ocurran ciertos cambios en los conceptos de temporalidad y espacialidad. Esta consecuencia se desprende de la propia naturaleza de medios como el cine o la televisión, basados en la yuxtaposición de segmentos de espacios y el encadenamiento secuencial de imágenes fijas que producen un efecto de tiempo determinado.

A través de las películas de cine o de programas de televisión es posible tener acceso a situaciones que ocurrieron en un tiempo pasado (*flash back*) y a situaciones que acontecerán en un futuro próximo, para después regresar al tiempo presente. Del mismo modo, se tiene acceso a diferentes situaciones que se dan simultáneamente en diferentes puntos del planeta, en las que es posible viajar de un continente a otro en sólo unos minutos. Estos bruscos cambios temporales, el ir y venir en el tiempo, las facilidades para transportarse de un lugar a otro, el acercamiento cultural y el recorte de distancias han condicionado, a su vez, la lectura que se hace de los programas emitidos por las tecnologías de vídeo, así como los marcos de referencia desde los que se realizan tales lecturas. Lo que debido a la convivencia diaria con un medio como la televisión pueda parecer tan sencillo como, por ejemplo, el paso del hoy al ayer, requiere de una compleja codificación y de un nuevo marco de referencia lingüístico. Este marco debe ser común entre el productor televisivo y el telespectador que consume el producto. De esta manera y como se ha visto anteriormente, la sociedad contemporánea ha adoptado un nuevo lenguaje visual televisivo cuyo nacimiento ha sido progresivo, pero cuyo desarrollo y efectividad se han producido velozmente.

Tratándose de un código lingüístico basado en lo visual, cuya unidad básica de comunicación es una imagen estática o fotograma (*frame*), y que ha llegado a implantarse como uno de los

lenguajes más utilizados en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario tener en cuenta cómo ha afectado al proceso de percepción visual. Como J. Hanson (1987) describe, el concepto del tiempo en televisión queda reflejado en esa unidad básica que supone la imagen, siempre en continua construcción y movimiento al constituirse de puntos de luz, proyectados por un haz de electrones siempre en movimiento. Esta naturaleza de la imagen televisiva contribuyó a asentar el sentimiento de un fluido continuo durante el consumo de la programación mediática, de modo que el paso de un *frame* podría haberse constituido como una unidad mínima de este nuevo concepto temporal.

Otro hecho que contribuyó a reforzar este cambio en el concepto de tiempo es la programación *en vivo* y la emisión de acontecimientos *en directo*, considerándose la televisión capaz de emitir hechos de forma directa en el mismo instante y lugar en que ocurrían. El éxito de este tipo de programación reside en el sentimiento de que se está participando en un evento, ya se trate de un debate en directo o una intervención policial, y de que se le está presentando la realidad en casa. El telespectador valora la actualidad de los contenidos de la programación, ya que le confieren un toque de realismo al momento y lo dotan de una "actitud presencial" que, aunque ilusoria, resulta más valiosa que una información atrasada y carente de imágenes. Al fin y al cabo, al espectador le gusta *sentirse allí*. Un recurso muy utilizado para estos fines, por ejemplo, es la risa de la audiencia en un estudio como parte del efecto de sonido, muy típico de las series de humor norteamericanas. Se trata de crear mensajes espontáneos e inmediatos, que hagan más cercano el programa al usuario de turno, incluso si la serie en cuestión fue realizada hace una década. Teniendo en cuenta que la televisión se consume a escala global, debe aceptarse que la visión del mundo que se tiene a través de ella, ha dado lugar a concepciones diferentes del mundo en cuanto a tamaño, distancia, cultura y costumbres, alterándose así el concepto del espacio.

Sin embargo, el hecho de que hayan surgido nuevas concepciones del tiempo y del espacio no quiere decir que éstas estén basadas en situaciones reales, sino en la percepción de transformaciones controladas. De esta manera, el espectador cree percibir mensajes inmediatos, a pesar de que el objeto de comunicación haya sido grabado en un tiempo anterior a su reproducción. Esta misma situación puede darse cuando se reproduce un producto televisivo por medio, por ejemplo, de un reproductor de vídeo. Se demuestra entonces que, independientemente del tiempo de realización, la información es aprehendida por el telespectador como instantánea, como un producto a tiempo real y que la televisión es un medio de comunicación capaz de apartar la atención del público de la lógica de su propio proceso de producción.

2.3.3 La teledependencia y los mensajes subliminales

Como se ha visto en los diferentes apartados, la televisión tiene varias funciones: entretenimiento y diversión, información actual, seguimiento continuado de series y programas, centro de reunión social, etc. También puede dar lugar a diferentes formas de uso, constituyéndose como un simple ruido de fondo hasta acaparar por completo la atención de los usuarios. Cuando esa situación se lleva al extremo y se practica a diario en sustitución de

otras actividades alternativas, se denomina dependencia televisiva o *teledependencia*. Para aquellos consumidores que desconocen el código comunicativo de la televisión y que invierten una cantidad considerable de tiempo expuestos a él, existe un desconocimiento agudo del lenguaje televisivo. Como resultado general, se produce un visionado acrítico de la programación, de manera que el consumo realizado puede ser considerado improductivo. La dependencia televisiva no sólo consiste en una situación, sino que además provoca ciertas actitudes en el espectador sobre las que los críticos de televisión han llamado la atención numerosas veces, estando las más habituales relacionadas con el embobamiento, la pasividad, la frustración y la agresividad. Francisco Alonso Fernández, catedrático de psiquiatría y psicología de la Universidad Complutense de Madrid, asegura que la dependencia televisiva es *una enfermedad muy bien descrita, como si de una droga se tratara y se caracteriza por una absorción muy intensa de la personalidad. Los que la sufren tienen necesidad de verla continuamente y si se les aparta de ella reaccionan con trastornos y molestias. Cuantos más programas ven, más fascinados se sienten y la dependencia es mayor.*⁵⁹ De igual manera, J. P. Baggaley y S. W. Duck argumentan que *la capacidad completamente hipnótica de la televisión para captar nuestra atención de un programa al siguiente, aún contra nuestros deseos, es decisiva en nuestra argumentación relativa al poder de la imagen de televisión en general. Cuando el material de la televisión ya no nos importa, no dejamos necesariamente la habitación ni miramos a otro lado porque no nos interesa, ni apagamos la conexión; la experiencia visual es lo suficientemente compulsiva como para mantenernos allí a falta de mejores cosas que hacer.*⁶⁰

La dependencia televisiva puede afectar al total de la audiencia, pero por cuestiones de desarrollo es el sector infantil el más vulnerable a ella. Tanto es así que se hace necesaria una pronta orientación y educación en ciertas normas que garanticen un visionado adecuado para los menores de edad. A lo largo del capítulo, en los apartados dedicados a la percepción del mensaje televisivo y la comunicación que ésta establece con el espectador, se analizarán las causas que pueden dar lugar a la teledependencia infantil y sus efectos.

La dependencia televisiva puede ser considerada muy negativa a causa de los efectos que puede tener sobre el usuario. No sólo la actitud de éste, sino también la naturaleza de muchos de los mensajes televisivos contribuyen a producir esa situación. El tiempo actual comenzó a denominarse la era de la información, pero tal y como han ido evolucionando los usos de las tecnologías de vídeo quizá sea más adecuado denominarla la era del entretenimiento. El estar informado se considera una necesidad básica, pero el hallar una vía de escape por medio de la televisión parece haber superado a la primera con rapidez. Aquellas personas desinformadas o que, por cualquier motivo, no tienen acceso a los medios de comunicación quedan inmediatamente excluidas de la sociedad y sus posibilidades de adaptación a ella disminuyen, pero de igual manera ocurre respecto al entretenimiento. La televisión es una poderosa formadora de opiniones, transmisora de ideas, valores de todo tipo y, al mismo tiempo, capaz de prometer diversos paraísos y vivencias de fantasías. En un mundo pleno de estrés,

⁵⁹ ALONSO FERNÁNDEZ, Francisco, citado en RICO, Lolo (1992). *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid. Espasa-Calpe, S. A., p. 115, p. 26

⁵⁷ BAGGALAY, J. P., DUCK, S. W. (1985). Citado en SABORIT, José (1992). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A., p. 33

ocupaciones y responsabilidades como el actual, la televisión ha sido considerada como uno de los electrodomésticos más valorados de cada hogar. Los estímulos que el telespectador recibe desde la pequeña pantalla y las sensaciones que éstos generan pueden provocar estados emocionales muy diversos, que van desde la euforia al temor, de la emoción a la tristeza, siendo algunos placenteros y otros capaces de provocar incluso el llanto. Normalmente, estos estados se producen sin ser cuestionados por quien los experimenta, ya que actúan de forma subliminal y no son percibidos de forma totalmente consciente.

¿Qué son y qué implican, por tanto, los mensajes subliminales? Durante el visionado televisivo, siempre hay algo más que finalmente llega como mensaje al receptor. Este mensaje no se manifestará de manera clara y transparente, aunque sí que permanecerá grabado en nuestra mente sin que nos apercibamos de ello. Un mensaje subliminal es un mensaje preparado para que sea recibido por debajo de los límites normales de la percepción, manteniéndose en el subconsciente del receptor.⁶¹ El desconocimiento de la presencia de los mensajes subliminales, unido al consumo diario de televisión y su programación repetitiva (especialmente la publicidad), conlleva una posición acrítica y pasiva por parte del público, y una seducción completa del mismo. Al no ser percibidos de manera consciente, los estímulos recibidos desde la pantalla generan estados de alegría o tristeza, furia o temor, eufóricos o depresivos, sin que el espectador que los sobrelleva sepa siquiera cómo o por qué se producen. Estos hechos producen un fortalecimiento de roles y estereotipos con los cuales adultos y menores pueden identificarse y/o llegar a considerar educativos.

Estas situaciones no pasan desapercibidas para la industria existente en torno a las tecnologías de vídeo, acusada de manipulación del espectador y coartación de su libertad a través de la imagen y la publicidad. Es por ello que la manera más efectiva de evitar la manipulación de un medio de comunicación como es la televisión consiste en saber y enseñar cómo influye sobre el espectador, mediante qué medios y qué efectos se derivan de ello.

2.3.4 Estereotipos e identificaciones

Críticos, sociólogos y educadores consideran que los productos de ficción, drama y entretenimiento traen consigo importantes consecuencias sociológicas, resultantes de la forma en que se representan, por ejemplo, ambos sexos, la violencia, distintas etnias, las diferencias demográficas, edades, culturas y cada rol asignado a personajes pertenecientes a clases sociales, grupos ideológicos y género determinado. Todo ello aparece siempre envuelto en la dramatización y la espectacularidad que caracterizan la programación de televisión. Críticos sociales y grupos organizados de telespectadores llaman la atención sobre las

⁶¹ Un conocido ejemplo de publicidad subliminal es la realizada para la empresa Coca Cola en Nueva Jersey, en el año 1957 (ver *The Hidden Persuaders*, de Vance Packard). James Vicary, publicista, fue contratado para diseñar la publicidad relacionada con la comida y bebida en el cine, para lo cual propuso el uso del taquitoscopio, una máquina capaz de intercalar mensajes -sólo captables por el inconsciente- en la pantalla durante la proyección de cada película. Durante la película *Picnic*, se intercalaron las frases *Drink Coca Cola* (Beba Coca Cola) y *Hungry? Eat popcorn* (¿Tiene hambre? Coma palomitas) durante 1/3000 segundos, es decir, cada 5 segundos. La prueba fue todo un éxito y las ventas aumentaron un 57,8% en el caso de la Coca Cola, y un 18,8% en el caso de las palomitas.

consecuencias que un consumo inadecuado de estos productos y roles puede tener, ya que los consideran ciertamente perjudiciales para el desarrollo del individuo a todos los niveles.

La percepción de imágenes por parte de cada individuo se forma no sólo a partir del acto perceptivo en relación a la información visual que le rodea, sino también de acuerdo a las características de la sociedad a que pertenece, dándose así lo que podríamos llamar una percepción sociológica. Este tipo de percepción engloba la construcción de todas aquellas imágenes que permiten al espectador identificarse con su sociedad y la realidad en que vive.

No obstante, las tecnologías de vídeo han dividido esa realidad en dos: la primera es la realidad real, descrita como tediosa y gris; la segunda encarna el mundo que la televisión ofrece y promete como una ensoñación, una necesidad real de vía de escape, muy sencilla de alcanzar apretando un botón y mirando. Es un acto más cómodo que, por ejemplo, abrir un libro y hacer el esfuerzo de imaginar, realizar actividades artísticas o mantener una buena conversación. Durante y después de un visionado de televisión con esta intencionalidad (al igual que sucede, por ejemplo, durante la lectura de una novela), se realizan identificaciones por parte de los televidentes con los roles de determinados personajes de la pequeña pantalla. Nadie puede negar haber saltado de emoción al ver a unos héroes ganar una batalla o haber soñado con un romance imposible. Ciertos personajes de series, programas y películas han sido muy admirados, todos hemos deseado “ser” uno de ellos en algún momento.

Para una persona adulta o un telespectador avezado puede que tan sólo resulte una vía de escape o una mera ensoñación, pero a nivel infantil es un hecho más serio y a tener en cuenta. Un consumo inadecuado y acrítico de televisión puede conllevar la adopción de determinados roles, no sólo en aspectos físicos (indumentaria, estética, gestos, etc.), sino como modelo conductual. Los niños/as que consumen largas dosis de televisión con escasa presencia paternal o de amigos/as en sus actividades pueden acabar adoptando como modelos de conducta los roles emitidos. Las identificaciones radicales con personajes televisivos son realizadas por parte de individuos inseguros, que resuelven asumir un rol aceptado socialmente que les brinde seguridad. Tal vez el ejemplo más representativo de nuestra época sea el referente al aspecto físico y la estética: aún cuando se trata de cuerpos modelados a través del maquillaje, la cirugía y los retoques fotográficos (o de cuerpos anatómicamente imposibles, en caso de los dibujos animados), los cánones femeninos y masculinos se han impuesto de forma lapidaria en la sociedad. Alrededor de este hecho se han desplegado toda una serie de mecanismos (que forman parte del todo comercial donde la televisión es un mecanismo más) que conducen a ellos, como muestra el incremento de gimnasios, dietas, operaciones estéticas, implantes, consumismo y venta (moda, calzado, maquillaje, música, complementos), adopción de jergas, nuevos alimentos, estilos de vida, etc.

Se deduce por tanto que el drama, la ficción y el espectáculo televisivo cumplen una función puramente simbólica. Dan lugar a un mundo ficticio, poblado por individuos cuyo comportamiento tiene escaso parecido al comportamiento diario de un individuo real y con los que, pese a todo, los telespectadores tratan de identificarse. Es entonces cuando se lleva a cabo la función simbólica, a través de la presentación de unas relaciones estereotipadas que contribuyen a instaurar y conservar ciertos poderes en la sociedad.

La televisión imparte lecciones colectivas acerca de cómo preservar determinados valores jerárquicos, distribuciones sociales y de poder. Por ejemplo, como señala M. G. Cantor (1985), en el mundo de la televisión, en general, se dan ejemplos de roles que no guardan demasiada relación con el mundo real y que, pese a ello, son aceptados como tales: los hombres son más activos que las mujeres, tanto física como jerárquicamente, los hombres blancos son más poderosos que los hombres negros, las mujeres hermosas son más estúpidas que las menos agraciadas, las personas amantes de la lectura y el estudio no saben relacionarse socialmente y carecen de seguridad en sí mismas, las personas fuertes y deportistas poseen un coeficiente intelectual bajo. Estos ejemplos de representaciones son un reflejo distorsionado de la realidad, organizadas de forma concreta para garantizar cierto orden existente, presentando situaciones a través de lo ficticio. El mundo de la televisión, por ejemplo, es un mundo mucho más violento que el real, y esto afecta al estado y opinión de la sociedad. Por otra parte, y ya que la función principal del drama y la ficción es la de reproducir la sociedad mediante la repetición de símbolos, estereotipos y productos estandarizados, puede considerarse que ambos operan como medios de control social.

Actualmente se acusa a la programación de ser cada vez más banal, insustancial y contenedora de estereotipos radicales. Científicos sociales, expertos y ciertos sectores de la audiencia advierten sobre una inmediata acción correctiva. Reclaman una programación de calidad en la que aumenten los programas educativos y se disminuya el contenido violento. Una programación defensora de la igualdad étnica, sexual, de clases e ideológica, de mayor calidad en cuanto a productos de entretenimiento, en defensa de un desarrollo sano de niños, jóvenes y adultos y del consumo de una televisión de calidad.

2.4 Percibiendo la imagen de televisión

*[...] vosotros no podéis reconstruir el movimiento con posiciones en el espacio o con instantes en el tiempo, [...]. Sólo cumplís esa reconstrucción uniendo a las posiciones o a los instantes la idea abstracta de una sucesión, de un tiempo mecánico, homogéneo, universal y calcado del espacio, el mismo para todos los movimientos.*⁶²

(Gilles Deleuze, 1983)

Hoy no podemos negar que existe un ser humano dedicado a la contemplación de las imágenes, y sí que podemos afirmar rotundamente que el modo de contemplar y asimilar esas imágenes se ha modificado sustancialmente, más aún a causa de la gran industria de la producción-distribución-consumo de imágenes, principalmente de imágenes en movimiento. La iconosfera de la sociedad actual ha dado lugar a un circuito comercial de imágenes y a una lectura cada vez más homóloga de sus códigos, de su expresión y de su contenido. Ha producido gustos estandarizados, uniformidad del lenguaje y de la información. Ha despertado un espíritu voyerista que ensalza la cantidad por encima de la calidad, y ha destruido el carácter unitario de la obra original.

⁶² DELEUZE, Gilles (1983). *La imagen-movimiento. Estudios de cine 1*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 13-14

La imagen en movimiento con que se nos bombardea por doquier ha alterado el mismo espíritu de contemplación, que ya no radica en una meditación y comprensión profundas de lo que se contempla, sino en una muy fugaz reflexión ante los diferentes mensajes que, en su veloz conjunto sucesivo, van dando forma a la cultura de la expectación y el espectáculo donde estamos inmersos. Aún más, estamos asistiendo actualmente al paso de lo analógico a lo digital, hecho que está comenzando a marcar el principio de un gran cambio en los hábitos de consumo de la imagen tal y como los conocemos. Como consecuencia, el proceso de percepción de todo ser humano se ha visto igualmente alterado, adaptándose a los nuevos modos de ver, a las nuevas imágenes y al lenguaje de las tecnologías de vídeo.

2.4.1 El proceso de percepción visual

Un concepto fundamental para entender el lenguaje televisivo, su proceso de comunicación y los hábitos de consumo del medio reside en la relación entre la imagen que se está viendo y la índole del acto de percepción visual llevado a cabo por la persona que observa, el telespectador. Esto es, que la comunicación que se establezca y sus efectos dependen de la dualidad del proceso perceptivo, es decir, por un lado la presentación de la imagen y, por otro, la construcción de un concepto mental de información acerca del significado de esa imagen.

La experiencia de percibir una imagen comprende tres fases: la primera comienza en el momento en que la luz incide en el ojo; la segunda se da cuando la información captada por el ojo (es decir, el mensaje) es procesada por el cerebro; por último, la tercera fase concluye una vez el significado del mensaje ha sido almacenado en la memoria. Por tanto, puede afirmarse que mucha de la habilidad del ser humano para hallar significado y sentido al entorno que le rodea, reside en su capacidad cerebral de procesar y organizar la información que nos llega a través de los sentidos, en este caso el sentido de la vista. Según James J. Gibson, la unión del cerebro y la vista participan en la experiencia perceptiva por medio de *un proceso de organización sensorial relativamente espontáneo. Se suponía que el proceso de organización se producía en el cerebro, [...]. Conforme a esta teoría, una forma percibida es una forma cerebral. La imagen retiniana produce excitaciones separadas y aisladas. Sólo cuando las imágenes retinianas son proyectadas en la corteza empiezan a operar las fuerzas de campo entre ellas y sólo entonces se unen en una Gestalt.*⁶³

De este apartado se deduce: 1) que el resultado óptimo del proceso de percepción reside en la capacidad de formar un conocimiento sólido, equilibrado y diversificado, y 2) que los principales factores psicológicos que intervienen en el proceso de percepción visual son el *ojo* y el *cerebro*.

Básicamente, mientras el ojo actúa como una cámara, el cerebro es el encargado de organizar toda la información seleccionada. Es cierto que todos los sensores de información analógica tienen su recepción en el cerebro por medio de los sentidos (vista, olfato, oído, gusto, tacto), pero es el sentido de la vista el que proporciona en torno a un 75% de la información al

⁶³ GIBSON, James J. (1974). La percepción del mundo visual. Buenos Aires. Ediciones Infinito, p. 42

cerebro, incluso más en una sociedad donde la principal forma de comunicación se realiza a través de lo visual. El total de la información que se pueda aprehender por medio de la vista no llega al cerebro, sino que sufre un proceso de selección previo en el órgano visual. Si analizamos el ojo en profundidad, recientes estudios indican que posee en torno a 100 millones de sensores en la retina, pero tan sólo existen 5 millones de conectores entre retina y cerebro. Esto confirma que ya en el ojo se realiza un filtrado de contenidos. Sin embargo, ¿qué tipo de información tiene más posibilidades de ser seleccionada por el ojo?

La primera vía para dar respuesta a tal interrogante reside en un análisis de la manera en que el ojo capta y escanea información del entorno. Cuando capta información, el principal objetivo del ojo es lograr un equilibrio con el cerebro, es decir, entre el registro de movimientos físicos de los ojos –llamados movimientos sacádicos- y la información recopilada por el sistema nervioso. Por tanto, se llega a este equilibrio cuando se invierten menos movimientos oculares, ya que la experiencia perceptual se ve así mitigada y compensada por la actividad que lleva a cabo el sistema nervioso. Este descenso de movimientos sacádicos del ojo implica una observación más detenida. Cuando se centran en una imagen fija, los ojos son capaces de explorar y escanear mucho más rápido, ya que están especializados en realizar una compensación entre figura y fondo, además de extraer un sentido espacial entre todos los objetos inmóviles que contenga el sector donde focalicen su atención. Ahora bien, ¿qué sucede con la imagen animada? ¿Qué tipo de exploración llevan los ojos a cabo con este tipo de imágenes en movimiento? Numerosos autores/as afirman que lo que otorga la llamada ilusión de movimiento a las imágenes estáticas constituidas por puntos de luz es el fenómeno conocido como *persistencia de la visión*. La percepción del movimiento que se obtiene a partir de la observación de secuencias de imágenes estáticas deriva, por tanto, del procesamiento que el cerebro hace de las señales eléctricas transmitidas desde la retina, a través del nervio óptico. En este proceso, el ojo y el cerebro trabajan juntos para situar las imágenes una tras otra y crear la ilusión de movimiento, y es de hecho el cerebro el que consigue trabajar a tal velocidad que logra “engañar” al ojo, dando efectividad a la animación percibida.

La segunda respuesta al interrogante planteado reside en el propio observador, ya que en el acto perceptivo implica también aspectos de la personalidad, incluyéndose preferencias, recuerdos, conocimientos base, predisposiciones, anhelos, pretensiones. Será el sujeto quien en numerosas ocasiones dirija su mirada y atención hacia unas partes de la realidad y no otras. Como puede comprobarse, el acto de percibir no es un hecho aislado, sino la primera etapa de una serie de numerosos actos que se desarrollan en cadena. En todo acto de percepción, captar un mensaje visual a través de la televisión es un acto influenciado por varios factores, a tener en cuenta: el entorno, la imagen y sus contenidos, así como la habilidad del telespectador de responder a determinados estímulos, su propia estructura psicológica y el conjunto de elementos de carácter social que determinan cómo van a interactuar el emisor (televisión) y el receptor (telespectador). Es necesario entonces analizar el acto de percepción visual aplicado a la televisión, ya que la naturaleza de la comunicación televisiva afecta a tal

proceso. Como L. Hanson afirma, *until we understand what video is and what it can do, it will be difficult to understand the power of this unique form of communication*⁶⁴.

2.4.2 Cómo percibe el niño/a el dibujo animado en televisión

*La psicología experimental ha tendido a considerar la percepción visual como algo discreto (que tiene un comienzo y un final en el tiempo), cuando de hecho es una actividad continua que incluye muchas fijaciones, y cuya organización depende tanto de la toma de información de estas fijaciones como de la anticipación y planteamiento de la exploración sucesiva, y de la información como tal. Esta anticipación depende de las estructuras internas ("esquemas") que determinan la percepción junto con los datos actuales.*⁶⁵

(Riviere, 1986)

En la sociedad contemporánea, la tecnología de vídeo se ha constituido como el entorno principal donde el menor se desarrolla y crece, condicionando en mayor o menor escala sus hábitos, intereses, códigos de comunicación y conducta. Los niños/as de edad preescolar dedican más tiempo a la televisión que la totalidad de horas que supone la asistencia a la escuela y, por supuesto, más tiempo que el dedicado a interactuar con la familia. Por ello, el contexto actual que determina el desarrollo del menor está constituido por tres pilares principales: la escuela, la familia y la televisión.

A lo largo del capítulo se ha analizado en qué consiste el lenguaje televisivo, de qué unidades semióticas se compone, cómo puede llegar a afectar al telespectador y cómo condiciona su acto de percepción. Ya que el niño/a de preescolar es el sujeto de estudio principal, este apartado se centra por completo en las características de la percepción de televisión realizada por un menor, concretamente de productos de dibujos animados.

Generalmente, si el adulto realiza un registro de imágenes durante un extenso período de tiempo, le es más fácil prestar atención a imágenes de colores suaves, ya que el exceso de información, combinado con una gama de colores intensos y continuos, satura rápidamente el estado de atención. El uso de colores suaves ayuda a encontrar un equilibrio perceptivo y mantiene un estado relajado en el espectador. Los menores, por el contrario, responden de manera más favorable al estímulo de colores brillantes y primarios, tal vez porque su capacidad de prestar atención es menor que la de los adultos. Por ello, deben percibir imágenes que estimulen mayormente su hemisferio izquierdo, para así poder seguir participando del proceso de percepción. No obstante, si la capacidad de prestar atención es menor en los niños/as, ¿cuál es entonces el motivo por el cual permanecen viendo televisión durante un tiempo tan seguido?

⁶⁴ "Hasta que no entendamos el significado del concepto de vídeo y qué puede hacer, será difícil entender el poder de esta forma única de comunicación". HANSON, Jarice (1987). *Understanding video. Applications, Impact, and Theory*. California. Sage Publications, Inc., p. 14

⁶⁵ RIVIERE, A. (1986) citado en CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 11

Como señala Riviere en la cita a comienzo del apartado, la percepción es un proceso continuo que nunca deja de darse, ya que interviene en la formación del conocimiento, siempre en continua renovación y actualización. La relación con la realidad que rodea al niño/a contemporáneo supone una evaluación de la misma por parte de este conocimiento, siendo sus fijaciones evaluadas por los esquemas cognoscitivos existentes en la mente del menor. A partir de las nuevas fijaciones, estos esquemas pueden ser modificados y actualizados, o puede darse la creación de esquemas nuevos. De este modo, con cada nuevo acto perceptivo y a partir de los nuevos esquemas, el niño/a actualiza su experiencia y renueva su conocimiento acumulado, incorporando nuevos datos a partir de una selección significativa de símbolos y significantes. Esto es, la experiencia más cercana impresiona al menor que, tras asimilarla y procesarla incorpora los datos más sobresalientes a sus estructuras de conocimiento. Respecto a la expresión de esta nueva información, el menor puede relatar hechos con mayor cantidad de detalles o, en el caso del dibujo, ilustrar la experiencia vivida.

De acuerdo al funcionamiento descrito, la experiencia de consumir televisión debe funcionar de un modo muy semejante: el visionado del producto de vídeo es trasladado al papel una vez se ha asimilado, siendo representados aquellos datos que mayormente han captado la atención del niño/a. J. Matthews (2002) utiliza como ejemplo las ocasiones en que acompañaba a su hijo Ben al cine y cómo, tras cada película, el pequeño realizaba una serie de dibujos acerca del argumento, plasmando en el papel aquellos símbolos e imágenes que más le habían impresionado. Aunque Matthews afirma que *la televisión y la fotografía, a pesar de algunas opiniones populares, no han alterado fundamentalmente la manera en que los niños representan el mundo*,⁶⁶ sí que señala respecto a los dibujos realizados por Ben tras consumir imágenes en movimiento que *en sus dibujos se observan efectos cinematográficos incluyendo, más adelante, el empleo de cambios de planos largos a planos medios*.⁶⁷ Por tanto, podemos afirmar que sí existe cierta alteración de la representación infantil y, por consiguiente, se deduce que debe provenir consecuentemente de cierta alteración en la percepción infantil.

Respecto al procesamiento de información realizado por Ben, los dibujos realizados por el hijo del autor contenían mayor cantidad de elementos de índole subjetiva. Si los comparamos con el resto de sus dibujos expuestos en el libro de John Matthews, se comprueba que la riqueza informativa (perteneciente al mundo interior del menor) de los dibujos realizados a partir de películas es algo menor. Pero si son comparados con los dibujos que han sido realizados por niños/as de hoy día a partir del visionado de dibujos animados, recolectados en las prácticas de este estudio, podemos afirmar sin duda que la presencia de datos personales es mucho mayor. Para arrojar un poco de luz sobre este hecho, debemos prestar atención al contexto diferencial en que se da la situación expuesta por Matthews y la del niño/a actual. Mientras que el hijo del autor carecía de televisión en el entorno familiar y realizaba un consumo de imágenes de vídeo siempre en compañía (durante el tiempo que dura una película), el niño/a actual dedica un promedio diario de entre 3 ó 4 horas y, generalmente, ve televisión en solitario. Por lo tanto, la principal diferencia radica en el tipo de consumo que se realiza de la imagen audiovisual. Así, podemos señalar que el tipo de consumo de televisión que se realiza

⁶⁶ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 125

⁶⁷ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 233

condiciona completamente el proceso de percepción del menor y, por ende, la representación (o descripción verbal) del producto consumido.

Ahora bien, ¿qué tipo de productos de dibujos animados se adaptan en mayor medida a la capacidad de percepción y entendimiento del niño/a de preescolar? Por lo general, la atención del niño/a es captada por determinados elementos en pantalla en relación al desarrollo personal y mental propio de su edad. En primera instancia, estos elementos están constituidos por colores vivos y primarios, primeros planos y planos medios de cámara (donde el menor puede apreciar detalles con más facilidad) y escenarios muy sencillos e intuitivos donde primen formas curvas, redondeadas. Se trata de imágenes con contenido moderado de elementos visuales, colores impactantes y composiciones sencillas, es decir, asequibles al niño/a que contempla una serie de imágenes en movimiento. Al ser el ritmo de sucesión de éstas generalmente rápido, los productos que mejor son percibidos por los niños/as serán aquellos donde no abunden los cambios continuos de un plano a otro (por ejemplo, la serie *Pocoyó*), donde la animación sea fluida y moderada y, por supuesto, los que contengan formas y elementos reconocibles, comprensibles con rapidez. Además de la propia imagen, el menor también se siente especialmente atraído por la banda sonora y los diálogos del producto, decantándose por melodías y canciones breves y memorizables. Los diálogos, por su parte, deben cumplir las mismas funciones que la imagen y adaptarse a su público, preferentemente invitando a la comprensión y/o la participación. En resumen, los niños/as de edad de preescolar se sienten atraídos por productos de temática y diseño sencillos, accesibles, entendibles, traducidos a su mismo lenguaje. Esto da lugar a una asimilación correcta de contenidos e imágenes, de acuerdo a su nivel de y elaboración de conocimiento. En palabras de J. Matthews, *los niños son capaces de usar los temas que aparecen en las imágenes en movimiento sólo en la medida en que ellos mismos las estén generando espontáneamente. El éxito de ciertos programas entre los niños se debe a la manera en que estos programas emplean temas y acciones que forman estructuras que los niños mismos están formando.*⁶⁸

Del mismo modo, no debemos obviar el atractivo que suponen los efectos de imagen y sonido actuales, cada vez más presentes en productos de animación. Si bien es cierto que los efectos especiales que hoy incluyen los productos infantiles despiertan el interés de los más pequeños de forma inevitable, debe tenerse en cuenta que el resultado del visionado será eficaz si se combinan con un contenido como el descrito.

El consumo televisivo que realiza el menor se hace a partir de un número considerable de productos no recomendados para su edad, produciéndose una comprensión incompleta durante un período de tiempo que supera su capacidad de centrar la atención de forma productiva en lo que está viendo. Aunque objetivamente sea el mismo, el ambiente escenográfico televisivo puede ser apreciado de muy distinta manera dependiendo de la predisposición del menor al tener acceso a él.

⁶⁸ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 191

2.5 El proceso comunicativo y el consumo de televisión por parte del niño/a de prescolar

Ver la televisión, que supone como regla general el empleo de la mayor parte de la energía psíquica entre todas las actividades de ocio, probablemente también es, entre las actividades de la experiencia humana, la forma más nueva. Nada de lo que hombres y mujeres han hecho hasta ahora durante los millones de años de evolución ha sido tan pasivo y adictivo por la facilidad con la que atrae la atención y la mantiene, a menos que tengamos en cuenta mirar fijamente al espacio, echar la siesta o entrar en trance, como solían hacer los balineses.⁶⁹

(M. Csikszentmihalyi, 2007)

La habilidad del ojo humano para procesar lo que está viendo es altamente subjetiva, si tenemos en cuenta que la información es procesada por el cerebro, donde intervienen la habilidad psicológica del individuo para construir y entender significados. No obstante, el procesamiento de imágenes emitidas en televisión conlleva un procedimiento diferente a las experiencias perceptuales más habituales, ya que la propia percepción de la televisión y el trabajo cerebral son en sí distintos. J. Hanson (1987) nos ofrece una particular explicación acerca de las funciones cerebrales más destacables durante el visionado televisivo, a partir de la concepción del cerebro como un órgano *bicameral*.

Numerosos autores/as estudian las funciones del cerebro considerándolo un órgano compuesto por dos hemisferios, cada uno dedicado a finalidades diferentes y determinantes del desarrollo del pensamiento mismo. La opinión general afirma que ambos hemisferios, con sus respectivas funciones, deben desarrollarse lo más equilibradamente posible. Cuando ocurre un infradesarrollo de uno de los hemisferios, se da un aislamiento de según qué funciones del cerebro. Por lo general y como se detallará en apartados posteriores, es el hemisferio derecho el que resulta menos estimulado, debido a la minusvaloración de sus habilidades desde la enseñanza primaria. Aplicado a la percepción de televisión por parte del niño/a pequeño/a, este hecho suele conllevar varios efectos, en especial relacionados con la capacidad atencional del menor.

En general, el lado izquierdo del cerebro se considera mucho más preciso en su capacidad para prestar atención que el lado derecho. Sin embargo, también es cierto que el lado izquierdo se cansa más rápidamente de tal función, por lo que suele dar el relevo al derecho. El hemisferio derecho, por su parte, opera para mantenerse siempre en constante vigilancia, pero convoca al izquierdo cuando es necesaria una atención especial en un detalle. Si el lado izquierdo no es solicitado para trabajar con la asiduidad necesaria (como suele ocurrir durante una exposición prolongada de televisión, donde no interesan los detalles) el resultado suele ser, por lo general, un sentimiento de monotonía o, como se ha llamado en relación al consumo de televisión, un efecto de narcotización en el usuario. En cualquier caso, ese tipo de procesamiento de imágenes, desinteresado y desganado, provoca que el estímulo visual no sea lo suficientemente interesante como para atraer la atención del lado izquierdo del cerebro, con lo cual el lado derecho permanece en un estado relajado. Se continúa así con una

⁶⁹ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona. Editorial Kairós, S. A., p. 22,23

estimulación visual monótona, cuya más destacable consecuencia es la producción de conocimiento homogeneizado. Según el reciente artículo *Distracting effect of TV watching on children's reactivity* (2010), *it reduces attention with effects on long and short-time cognitive functions. Some studies show that TV watching interferes with the development of some skills in children, modifying also the electrical activity of the brain.*⁷⁰ En palabras simples y en referencia al niño/a pequeño/a, el aprendizaje por medio de un consumo inadecuado de las tecnologías de vídeo es tan poco efectivo como de baja calidad. Esto también afecta al menor físicamente, en cuanto que el consumo de televisión no implica movimiento del cuerpo.

A causa de la actitud narcotizada de ciertos telespectadores, numerosos estudiosos/as del medio continúan discutiendo si el visionado de televisión se realiza de manera pasiva o activa. Acerca de ello, M. Cantor (1985) afirma que el público y las audiencias existentes juegan algo más que un papel pasivo en las comunicaciones. Autores como Bauer o Gans van un paso más allá, asegurando que el público tiene mucho más control sobre lo que se comunica, ya que es el público el que elige qué leer, qué escuchar o qué ver. La comunicación vendría a ser un proceso transaccional en el que el público y el comunicador toman iniciativas importantes, que repercuten tanto en el proceso como en los resultados. Es imposible negar que el acto de consumir televisión o elegir un programa en concreto sean acciones activas, así como la asimilación mental de contenidos por parte del telespectador. Sin embargo, como se ha indicado, la televisión es el único emisor, hecho que fuerza una actitud inactiva en el receptor de turno y, como asegura González Requena, *coloca al espectador en una posición que todos reconocemos como pasiva y poco creativa.*⁷¹

También es importante indicar que, según se utilice el medio, esta pasividad puede ser mayor o menor. Precisamente, la facilidad de convertirse en un espectador pasivo en la sociedad actual es un hecho que puede influir de manera negativa sobre los individuos que la componen. Investigadores/as de los *mass media* han notado que las personas que ven televisión y cine con asiduidad tienen dificultad para recordar qué han visto con detalle. Como se ha explicado, ver programas de entretenimiento, por ejemplo, es una actividad esencialmente llevada a cabo por el lado derecho del cerebro, menos capacitado para prestar atención. De esta manera, se deduce que la situación hace referencia a la llamada *experiencia pasiva* o *consumo pasivo* de televisión: el hemisferio derecho, operando privado de la estimulación del izquierdo, realiza el proceso perceptual de forma pasiva.

Todo lo que la pantalla de televisión comprende consiste, en cierto modo, en la modernización del escenario teatral, contenido en un tamaño portátil. Este hecho imposibilita al espectador ofrecer una respuesta o punto de vista a la pantalla, única emisora de mensaje. Si analizamos la naturaleza del consumo pasivo y la actitud que el telespectador desarrolla durante el mismo, pueden surgir tres efectos consecuentes a nivel social, señalados por los críticos sociales, de televisión y grupos de audiencia:

⁷⁰ “[La televisión] reduce la atención mediante efectos a corto y largo plazo sobre las funciones cognitivas. Algunos estudios muestran que ver televisión interfiere en el desarrollo de algunas habilidades en los niños, modificando incluso la actividad eléctrica del cerebro”. BELLINI, Carlo V.; FONTANI, Giulio; CORRADESCHI, Franco; IANTORNO, Lorenzo; MAFFEI, Marianna; MIGLIORINI, Silvia; PERRONE, Serafina; BUONOCORE, Giuseppe (2010). *Distracting effect of TV watching on children's reactivity*. *Eur J Pediatr*. 169: 1075-1078. Springer-Verlag, p. 1075

⁷¹ GONZÁLEZ REQUENA, citado en SABORIT, José (1992). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A., p. 16

- 1) La aparición de la cultura de masas, que frena la formación de personas como individuos independientes, emancipados y libres en la toma de decisiones;
- 2) la valoración de las capacidades de entretenimiento y la abstracción por encima de la propia realidad, disminuyendo la implicación del individuo en su vida real y sus ocupaciones;
- 3) que instituya la propia pasividad como un estado natural en la mente de los individuos que componen una sociedad, viéndose así la autonomía reducida en pos de un conformismo homogéneo y regresivo.

Acerca del espectador pasivo de televisión –o aquel afectado por “el principio de parsimonia” en palabras de Arnheim-, Santiago Barnés señala la atracción que ejerce sobre él la información más simple y sencilla. El autor le acusa de haberse convertido en un individuo de *perezosos estímulos perceptivos*⁷², ya que una imagen de gran simpleza es más fácil de memorizar y acumular. Este hecho es, en cierto modo, normal a causa de la propia naturaleza de las emisiones televisivas, ya que *la avalancha de imágenes que desfilan gratuitamente ante nosotros nos niega –en alguna medida-, el hábito de la contemplación detenida, a favor de la irrevocable imposición de una percepción acelerada, igualitaria y redundante.*⁷³ Debe tenerse en cuenta que tal avalancha resulta abrumadora para niños/as de edad preescolar, aún más considerando que la mayoría de los productos de dibujo animado que se consumen en televisión son para el público juvenil. Tales productos se caracterizan por una animación y sucesión de planos demasiado veloz para ser completamente comprendida por niños/as.

No obstante, no todos los expertos acusan a la televisión de provocar pasividad, si es utilizada de un modo adecuado. Saborit (1992) defiende de pleno que, pese a la naturaleza pasiva de este proceso comunicativo, el espectador no deja de ser un activo procesador de la información captada, interpretándola de manera subjetiva (proceso donde participan su conocimiento, experiencia y personalidad) siempre que disponga de oportunidad para ello. Además, el hecho de ver televisión es una actividad sujeta a numerosas interrupciones, lo cual obliga al telespectador a mantener una atención intermitente y, por ello, selectiva. Si embargo, si el consumo es prolongado, no interrumpido (como ocurre en los casos de teledependencia) y la capacidad de prestar atención se agota, la capacidad activa de procesar información se ve reducida considerablemente. Este hecho se agudiza más aún en el caso del menor, cuyo foco atencional es mucho más reducido respecto al de los adultos.

De todo lo indicado, se deduce que, dependiendo del consumo realizado, pueden aumentar la respuesta y actitud activas o pasivas. A diferencia de la experiencia televisiva, el uso de las tecnologías de vídeo interactivas (como pueden ser los videojuegos o los reproductores de vídeo) posibilita al usuario verse envuelto de modo activo en un acto de percepción, que estimula al hemisferio izquierdo lo suficiente como para la creación de conocimiento de mayor calidad. Por tanto, puede afirmarse que las actividades que requieren participación por parte del individuo, suponen una mayor creación de unidades de conocimiento.

⁷² SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS, p. 49

⁷³ SABORIT, José (1992). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A., p. 14

2.5.1 El consumo positivo de televisión

El consumo positivo de los productos de televisión por parte del niño/a de preescolar tiene las siguientes características:

- a) Citando a Bronferbrenner, Isabel Cabanellas (1990) señala que *cuando una persona comienza a prestar atención a las actividades de otra, y viceversa, es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esas actividades.*⁷⁴ Así, cuando dos personas participan de la misma actividad, el aprendizaje por observación e imitación se ve considerablemente impulsado. Surgen opiniones, sentimientos y acciones recíprocos, de carácter diferencial según la persona, que refuerzan la información adquirida como estructuras de conocimiento. Por tanto, realizar la actividad de ver televisión en compañía facilita los comentarios y las explicaciones: se da la posibilidad de llevar a cabo un proceso comunicativo en el que el niño/a puede participar de manera activa. Cuando el niño/a ve televisión acompañado de adultos, éstos facilitan mediante explicaciones sencillas aquellos conceptos que los menores no comprenden completamente. Se convierten así en receptores de preguntas, comentarios y expresiones del menor. Si se trata de amigos/as de la misma edad, se compartirán puntos de vista, emociones, opiniones, curiosidades, convirtiéndose el medio comunicativo en una fuente de información y entretenimiento que, a la vez, es nexos, motivo de conversación y de ensoñaciones. En resumen, el visionado por parte del niño/a es más útil, productivo y divertido si no se realiza en solitario. También contribuye a un mayor entendimiento y recopilación de datos procesados de manera subjetiva.



[Imagen n. 128. Personajes del programa infantil *Barrio Sésamo (Sesame Street)*, emitido en televisión desde 1969 hasta prácticamente hoy día. Si el menor ve un programa junto a su padre y su madre, por ejemplo, podrá interrumpir el visionado para preguntar y aclarar puntos que no logra entender. Se ha demostrado que el consumo de este tipo de programas es mucho más eficaz en cuanto a aprendizaje por parte del niño, si son vistos en compañía de los progenitores]

- b) El visionado de televisión y dibujos animados realizado en compañía, como se especifica en el apartado anterior, promueve una actitud más crítica en el niño/a, ya que tiene ante sí diversidad de puntos de vista y variedad de opciones.
- c) La capacidad de mostrar atención por parte del niño/a pequeño/a es menor a la capacidad del adulto. Por ello, se recomiendan exposiciones a la televisión de corta duración, junto con pausas que eviten una exposición continua y prolongada. De esta

⁷⁴ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 27

manera, se evita el estado de “aletargamiento” que ocasiona el hecho de permanecer demasiado tiempo frente a la pantalla.

- d) El niño/a debe tener acceso a aquellos programas diseñados para su edad, hecho que garantiza una mejor comprensión visual y argumental del producto.
- e) El consumo de televisión supone una actividad que debe combinarse con otras de distinta índole. Durante los primeros años, el menor es receptivo a toda clase de estímulos y se forman gran parte de sus estructuras de conocimiento principales. Es por ello que el niño/a debe tener acceso a una variedad de ocupaciones que constituyan, en conjunto, una fuente de información completa, diversificada y en la que participen todos sus sentidos y capacidades por igual, asegurando un mejor desarrollo cognoscitivo.

Como puede deducirse, la televisión permite un tipo de aprendizaje muy específico, basado en la imagen audiovisual. El impacto de la imagen y su contenido puede permanecer durante más tiempo en la memoria y dar lugar a conceptos de conocimiento con mayor facilidad. Estos conceptos resultan ser muy completos y creativos, ya que se constituyen de datos visuales, auditivos y complementados por opiniones de terceros telespectadores. La imagen audiovisual consumida positivamente resulta así una poderosa unidad informativa, capaz de captar gran parte de la atención del menor y producir resultados beneficiosos para él/ella.

2.5.2 El consumo negativo de televisión

El consumo inadecuado de TV por parte del niño/a de preescolar tiene las siguientes características:

- a) Durante el consumo de televisión en solitario no se dan comentarios, discusiones y/o puntos de vista diferentes, ante lo cual la comprensión y el disfrute se reducen. Del mismo modo, el acto de prestar atención se reduce visiblemente, a causa de la limitada capacidad del menor para usar su foco atencional durante un período de tiempo considerable. Esta situación afecta negativamente a la acción de la atención selectiva. Se trata de un proceso psicológico que convierte la capacidad de prestar atención en un filtro de información. De esta manera, se logra cierto equilibrio entre el proceso perceptivo y la formación de conocimiento. A partir de ello, se emiten respuestas subjetivas a demandas del entorno elegidas subjetivamente.
Al no compartir impresiones o emociones viendo televisión, el menor puede desarrollar una actitud desinteresada y aburrida. Esta actitud suele ser constante si el número de horas de consumo es elevado. Cualidades como la curiosidad, la inventiva o la incentiva, de profunda naturaleza activa, son paulatinamente postergadas, pues suponen demasiado esfuerzo para una mente acostumbrada a recibir y aceptar. A más tiempo frente al televisor, menos capacidad de iniciativa.
- b) El consumo de televisión descrito provoca la aparición de una actitud acrítica. Incapaz de comprender completamente el contenido de los programas a los que tiene acceso (si se trata de programas no recomendados para su edad), el niño/a aprende a aceptar los datos informativos sin cuestionarlos o procesarlos de manera personal.

- c) Si el visionado se realiza durante demasiado tiempo (la media actual es de unas tres o cuatro horas diarias), de manera inadecuada y con una baja frecuencia de interrupciones, las particularidades descritas en los puntos *a)* y *b)* se ven aumentadas considerablemente.
- d) El acceso a programas de televisión no recomendados para el menor tiene consecuencias que podemos apreciar hoy día, desde la adopción de jergas y modos de comportamiento, a cánones estéticos y suposiciones basadas en juicios erróneos, causados por una comprensión incompleta y un acceso a información de índole adulta.
- e) Si el tiempo dedicado a la televisión sustituye otras actividades complementarias (actividades artísticas y de creación, la lectura, el juego que requiere de la imaginación, el deporte, el contacto con la naturaleza, etc.), el entorno del que el menor extrae conocimiento y personalidad se ve muy limitado, quedando a su disposición una información homogeneizada y poco contrastada. Además, se da un bajo desarrollo de las capacidades relacionadas con la imaginación, la expresión artística y la creatividad, tales como la originalidad, la fluidez de ideas, el contraste entre datos, la sensibilidad y la seguridad en uno mismo.

Partiendo de la hipótesis principal, el proyecto se centrará en el consumo negativo de televisión, sus características y consecuencias. Desde este proyecto se señala, sin embargo, que el consumo positivo de televisión, sus características y consecuencias consisten en un punto de investigación sumamente interesante que puede ser desarrollado en posteriores estudios acerca de los medios de comunicación audiovisuales.

LA ECLOSIÓN DE UNA IDEA CREATIVA

3.1 Las imágenes creativas en la sociedad actual

Analizando el papel de la imagen en la sociedad contemporánea, se comprueba que el espacio que nos rodea y en el cual cohabitamos se ha convertido en un escenario donde todo debe ser visto y observado. Tanto es así, que la comunicación entre individuos muestra una tendencia cada vez más acusada a realizarse mediante lo visual. La publicidad, los informativos, la propia sociedad comunican a través de imágenes. Los medios de comunicación parecen incluso haber desplazado el centro de lo que es estético fuera de la esfera del arte, dándole un carácter imprescindible en todo comportamiento individual y social.

Si debiéramos señalar al verdadero artífice de esta transformación de lo visual, esa es la televisión. Cada individuo convive con una en su casa, por lo que realiza un consumo diario de estímulos visuales a través de este medio. Teniendo en cuenta que en cada casa existe una televisión como mínimo, no puede negarse, como se ha visto en apartados anteriores, que su influencia se extiende a toda la ciudadanía.

La televisión ha permitido el surgimiento de un individuo informado a nivel mundial y con conciencia de lo que sucede a su alrededor, lo que le ha facilitado la adquisición de conocimientos globales de forma instantánea. Las imágenes televisivas han dado lugar a cambios no sólo socioculturales, sino también psicológicos y conductuales muy importantes.

Tanto es así que las imágenes audiovisuales *han cambiado por completo la concepción comunicativa del momento y la forma de interpretar objetiva y fielmente la realidad.*⁷⁵

Si bien es cierto que la televisión ha cambiado por completo la comunicación, también lo es que ha alterado la capacidad de valorar objetivamente la información. Probablemente, esto ocurre porque lo que se juzga, acepta o valora no es la realidad *real* y objetiva, sino la realidad que otros han creado para el público. Por otra parte, las tecnologías de vídeo han cambiado los valores de la imagen actual, anteponiendo su cantidad y capacidad de impacto a su calidad y significado. La lectura de la imagen considerada creativa se ha visto desvalorizada, en una sociedad cuyo modo de mirar es cada vez más semejante al funcionamiento de la imagen televisiva, fugaz y repetitiva.

La imagen creativa es, en primera instancia, una imagen con una finalidad concreta, dirigida a un receptor predispuesto a aprehender su significado. Se trata de una imagen nueva, original, funcional y aceptada socialmente como un recurso visual útil y novedoso. Su lectura debe llevarse a cabo de manera detallada, comprensiva y reflexiva, y no por ello deja de poseer la capacidad de impacto que le otorga su propia idiosincrasia. Aunque la lectura no sea la misma, ciertas características de la imagen creativa (novedad, originalidad, utilidad, contenido) pueden aplicarse al proceso de producción televisiva, con el objetivo de construir imágenes de vídeo particulares, pero igualmente creativas y de calidad.

Hasta ahora, se ha analizado la influencia de la imagen insertada en un lenguaje audiovisual tecnológico: su proceso de construcción, interacción y consumo por parte de la audiencia espectadora, un hecho que ha dado lugar a un nuevo lenguaje basado en lo visual. Consecuencia de ello ha sido el surgimiento de nuevos modos de percepción y, por tanto, nuevos modos de pensamiento a través de lo visual. Se ha analizado la imagen sintética como la unidad básica del lenguaje televisivo y cómo es percibida por el telespectador. Del mismo modo, y ya que la percepción es la primera fase de un proceso que se da principalmente en el cerebro, se hace necesario realizar un análisis de la imagen mental, la unidad básica del pensamiento en relación con la percepción y la representación visual.

En este capítulo se explicará qué son las imágenes mentales y cómo se originan, es decir, cómo un individuo percibe la realidad, cómo el cerebro procesa la información y cómo surgen las imágenes mentales, resultantes de un proceso mental tan personal como creativo. Se analizará la percepción (desde el acto de visualizar hasta la generación de una imagen mental) como un proceso cerebral en el que es crucial la intervención de la capacidad creativa. Por ello, se realizará un breve recorrido a través de las teorías de creatividad más sobresalientes, propuestas por distintas ramas de psicología, comprobando así el papel de esta capacidad en relación a la imagen, ya sea creada o registrada⁷⁶ posteriormente en soporte físico.

⁷⁵ SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS., p. 33

⁷⁶ Ver clasificación de las imágenes elaborada por Justo Villafañe en:

VILLAFANE, Justo (2002). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide.

VILLAFANE, Justo; MÍNGUEZ, Norberto (2002). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.)

3.1.1 Funciones de la imagen

La imagen de vídeo desempeña diferentes funciones según el uso que se haga de ella. Se trate de una imagen creativa o no, está sujeta a ciertos cometidos de la industria productora, teniendo en cuenta el efecto y aceptación de la imagen entre el público.

Las cuatro funciones más sobresalientes a nivel social son:

- *Función informativa o comunicativa.* Cada imagen es un cúmulo de información y contiene una representación visual de un hecho en concreto, que se ha querido comunicar intencionalmente. No obstante, la interpretación que se haga de ella dependerá del acercamiento a través de la percepción de cada individuo.
- *Función vicaria.* La imagen se utiliza como elemento de comprensión, ya que en ocasiones ésta puede hacer más asequible el aprendizaje. Utilicemos el ejemplo de las ilustraciones en los libros escolares infantiles, o el uso de la imaginería de las iglesias durante el Medioevo.
- *Función estética.* Esta función puede percibirse a partir de la capacidad de asimilación visual de cada persona. Si ésta es amplia y se ha entrenado, se dará una comprensión mayor y más efectiva. La estética se realiza en función del mensaje que la imagen debe comunicar, como una forma de publicidad e información. Así, lo estético en la imagen queda situado entre quien la produce y su espectador; su función define su forma, todo ello siempre marcado por el contexto en que se da.
- *Función persuasiva o conativa.* Puede que esta sea la función más reconocida de las imágenes en la actualidad, debido a la influencia de la publicidad y la comunicación mediante las imágenes. Hoy en día, cada individuo que compone la sociedad se ha convertido en una persona dependiente de todo lo que tenga que ver con el mundo de lo visual. La comunicación visual, sobre todo la de tipo subliminal, da lugar a múltiples interpretaciones por parte de los sujetos consumidores, desde la consideración de que lo que una imagen muestra se corresponde exactamente con la realidad, hasta deformaciones de la misma o adopciones de modelos de imitación.

La función persuasiva de la imagen es tan acentuada actualmente que, en opinión de autores como Santiago Barnés, *ha traspasado, a veces, la línea de lo considerablemente ético aplicando técnicas y procedimientos que se situaban un paso más allá de lo legislativamente correcto*⁷⁷. Tomemos como ejemplo las imágenes subliminales tan utilizadas en publicidad y cómo han llegado a filtrarse y, en ocasiones, a dirigir numerosos aspectos del comportamiento y organización de la vida social.

Al aplicar estas funciones a la imagen televisiva, encontramos abundantes críticas hacia el medio, derivadas del uso que se ha hecho de las mismas. Si tomamos los ejemplos de la publicidad o la instauración de cánones estéticos, y analizamos su trayectoria e influencia en el ámbito de lo social, seremos conscientes del poder que realmente puede alcanzar una imagen.

⁷⁷ SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006) *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS., p. 56, 57

3.2 ¿Qué son las imágenes?

Para comprender exactamente qué es la imagen, debemos definir en primer lugar el concepto de *visión*. La visión consiste en la capacidad de captar y manipular información extraída del entorno por el sentido de la vista; esta información será tratada y representada en *imágenes* por el cerebro. Por medio de este proceso, se perciben los objetos del entorno: forma, color, posición, etc. Aunque parece primar el papel que los órganos de la vista desempeñan en este proceso, la visión es, *en primer lugar y fundamentalmente, [...] una tarea de procesamiento de información*⁷⁸ que tiene lugar principalmente en el órgano cerebral.

Antes de continuar, es necesario especificar el significado de *información* utilizado en el concepto de visión de este proyecto. Así pues, la información consiste en un rasgo existente en el medio interno o el entorno exterior, que adquiere un significado para el individuo que lo aprehende y provoca una respuesta tras ser procesado en el sistema nervioso, en forma de sensación, actividad mental y/o motora. En este caso, el sistema nervioso interpreta la información y la almacena en la memoria en forma de símbolo (y, por tanto, imagen mental). Aplicado al tema central que nos ocupa, se define entonces el proceso de la visión como aquel mediante el cual obtenemos dichas imágenes. Tal proceso proporciona información extraída del entorno, por medio del sistema visual periférico, que implica los ojos y el cerebro.

César Urtubia (1999) describe las seis etapas⁷⁹ en que puede dividirse el proceso visual desde el campo de la neurobiología:

1. *Organización del estímulo luminoso*. La retina es estimulada por rayos luminosos y enfoca una imagen.
2. *Fototransducción*. La luz captada se transforma en una señal nerviosa en los fotorreceptores de la retina. Esta imagen que ha quedado “impregnada” recibe el nombre de *concepto visual*.
3. *Codificación de la señal visual en la retina*. Se realiza la transmisión de la señal a través del nervio óptico.
4. *Codificación de la señal visual en el tálamo*. Ampliación selectiva de la señal transmitida por la retina.
5. *Decodificación de la señal visual en el córtex*. Se da un procesamiento e interpretación de la señal mediante la percepción visual.
6. *Retroalimentación en el sistema visual*. Acomodación y graduación de los elementos del sistema visual.

Como han expresado gran cantidad de autores/as, la imagen es algo físico que necesita de un soporte para ser. Teniendo en cuenta esto, la imagen no sólo consiste en el resultado del proceso visual descrito, sino también en la materialización de una parte de la realidad seleccionada en un soporte. Esta breve reseña hace referencia a las imágenes obtenidas mediante un sistema de registro, como es el caso de las fotografías y las reproducciones, y a las creadas, pinturas y dibujos. No obstante, las imágenes pueden existir independientemente

⁷⁸ MARR, David (1985). *La visión.*, citado en URTUBIA VICARIO, César (1999). p., 55

⁷⁹ URTUBIA VICARIO, César (1999). *Neurobiología de la visión*. Barcelona. Edicions UPC., p. 59

de un soporte material: son las imágenes naturales, las existentes en el medio externo, las imágenes mentales y las representaciones de la memoria.

De acuerdo con Urtubia, Villafañe y el proceso de la visión descrito, el origen de la imagen se sitúa en la selección de una parte de la realidad y su posterior conversión en información según el contexto (mental o físico) a modo de sintaxis. El total de esa información queda comprimido en una representación visual en la esfera mental.

Son tres los pasos que comprende tal proceso:

- a) Selección visual de la realidad (percepción: mecanismos de selección de la realidad)
- b) Elementos fácticos que configuran la imagen (características de la misma)
- c) Sintaxis (representación: hacer explícito un aspecto particular de la realidad)

Se deduce, por tanto, que una imagen consiste en la reinterpretación de la realidad. Con el proceso de *modelización icónica*, Villafañe (2002) describe la formación de la imagen desde sus orígenes, como parte de la información externa, hasta su reinterpretación y representación final. La modelización icónica comprende tres fases: la primera y segunda modelización, y la representación.

La obtención de una imagen comienza con el proceso de percepción de la realidad. A través de la percepción se selecciona información, a partir de la cual se crea un esquema pre-icónico. Para Villafañe, esta conversión en icono⁸⁰ tiene lugar con lo que él llama la *primera modelización*, es decir, la selección de los rasgos más relevantes del objeto que se quiera representar.

La *segunda modelización* consiste en la abstracción de los elementos icónicos necesarios para dar forma a la imagen. Ya que se pretende conseguir una representación de la realidad, estos elementos actúan como elementos *reales*.

A continuación, tiene lugar el proceso de *representación*, tras el cual se obtiene la imagen a partir de la realidad, una manifestación en la mente de un hecho u objeto en ausencia de su referente real. Este proceso crea un modelo de realidad mental, conocido como *imagen mental*. Es a partir de estas imágenes mentales que podemos realizar representaciones físicas de las mismas, utilizando diferentes técnicas y materiales, como puede ser papel y lápiz para dibujo.

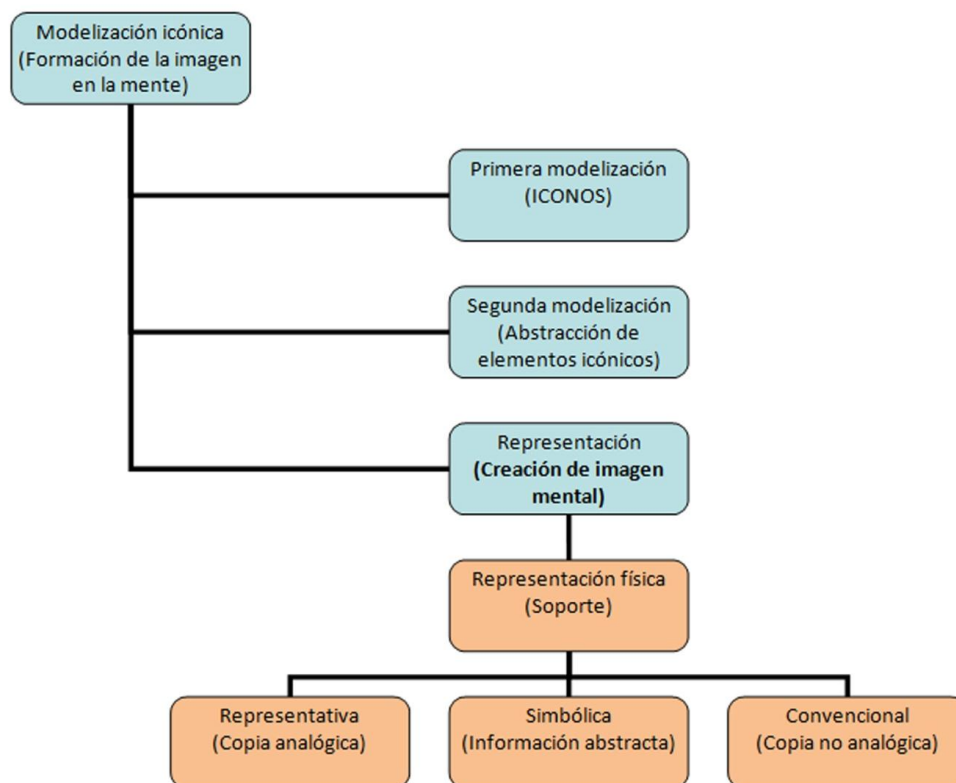


[Gráfico n. 4. Esquema del proceso de representación de imágenes en soporte físico]

⁸⁰ Icono: 1. signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado (Diccionario de términos de arte y diseño, <http://www.sitographics.com/dicciona/i.html>); 2. Aquella unidad discursiva, espacialmente delimitada, dentro de la cual aparecen unos signos reveladores de contenido (Santiago Barnés, J. (2006)., p. 101)

Si la representación consiste en una copia de la realidad o mantiene una gran correspondencia con ella, habrá tenido lugar la *modelización representativa*. En otras ocasiones, existen imágenes portadoras tanto de significado visual como de significado simbólico. Estas representaciones visuales contienen el significado de un hecho o concepto, es decir, contienen información abstracta. Son símbolos, resultantes de la *modelización simbólica*. Por último, la *modelización convencional* no posee relación analógica alguna con la realidad. A menudo, consiste en signos contenedores de significado, que no tienen relación con su aspecto formal. Su característica principal es su eficacia para transmitir contenidos, debido a su simplicidad y a su aceptación social.

El siguiente esquema resume brevemente las fases que componen la modelización icónica, hasta llegar a la imagen mental y, posteriormente a la decisión del individuo, su representación en soporte físico como copia analógica, símbolo o signo:



[Gráfico n. 5. Esquema del proceso de modelización icónica]

Así pues, las imágenes creadas por una persona pueden ser de naturaleza psicológica (mentales) o registradas en un material físico, lo que da lugar a una gran multiplicidad de las mismas. Al estar ligadas a la representación mental de cada individuo, su diversidad es infinita y, por tanto, el mismo principio puede aplicarse a su representación. En este capítulo, sin embargo, solamente se estudiarán las primeras como originarias de las representaciones físicas, ya que, como se ha visto en el proceso de modelización icónica, se dan en primer lugar y como base del resto de representaciones posteriores.

3.2.1 Pensamientos sin palabras. La imagen mental

Actualmente se ha incrementado el estudio referente a las imágenes mentales⁸¹, pero la creencia de que se pensaba solamente mediante palabras estuvo muy extendida. Sin embargo, resulta difícil precisar si damos forma a nuestros pensamientos solamente mediante imágenes, palabras u otros elementos.

No puede negarse que realizamos ciertos pensamientos a través de palabras, semejantes a la acción de hablar, como tampoco podría negarse que realizamos ciertos pensamientos a través de imágenes, como si éstas “flotaran” en nuestra mente. Así, puede concluirse que es posible utilizar ambos tipos de pensamiento, pues los pensamientos mediante imágenes no son menos ciertos que los pensamientos mediante palabras. Pero, ¿qué tipo de imágenes y palabras son utilizadas como unidades de comunicación e información en el conocimiento de un individuo? No existe la posibilidad de cerrar los ojos y leer las palabras escritas en la mente o, asimismo, describir con todo lujo de detalles una imagen existente en ella. Como afirma N. Goodman, esto sucede porque *el pensamiento se lleva a cabo mediante símbolos*.⁸²

Las palabras e imágenes como tales, sólo existen como una forma de expresión, comunicación y/o descripción de esos símbolos, a través de la lingüística o su expresión gráfica. Las ideas, sobre todo en su estado primario, cuando no han llegado a concretarse resultan difíciles (si no imposibles) de explicar, por lo que es necesario adaptarlas a las unidades de comunicación de los lenguajes que conocemos. Aplicando ciertas leyes semióticas, los símbolos con que se lleva a cabo el pensamiento consisten en unidades básicas de lenguaje.

Por tanto, al igual que se ha hecho con el lenguaje audiovisual, puede establecerse una relación lógica entre la psicología y la semiología, y comprobar cómo ambas son capaces de trabajar juntas. Incluso, debe tenerse en cuenta que la actividad mental puede darse tanto en estados conscientes como inconscientes de la mente. Lo que se percibe de manera consciente es algo que, en mayor o menor medida, es posible verbalizar, describir y relatar a otras personas. En el caso contrario, se hallan las imágenes que afectan al subconsciente (o estado inconsciente), mucho más complejas y difíciles de entender, y aún más complejas de describir. No obstante, no se debe otorgar mayor importancia a uno u otro tipo de imágenes mentales, ya que la imaginería mental de cada individuo se construye a partir de y es determinada por las numerosas influencias conscientes, subconscientes e inconscientes de la percepción. Esta afirmación conduce a la siguiente pregunta: ¿qué ocurre cuando se tiene en mente un pensamiento que no puede ser expresado por medio de las palabras? Si se piensa en una fotografía o en un cuadro, ¿se hace mediante las palabras, las imágenes o a través de alguna otra unidad de pensamiento?, ¿cuál es la forma de los pensamientos en la mente?, ¿cómo son en realidad los símbolos a que se refiere Goodman?

⁸¹ A lo largo de la historia, la existencia de las imágenes mentales estuvo en entredicho durante un extenso período, y los estudios acerca de ellas son algo escasos. No fue hasta los últimos años que se les concedió credibilidad completamente, siendo admitidas no sólo en el ámbito de la psicología y la percepción, sino en el campo de la neuropsicología, donde han sido y son estudiadas y aplicadas en programas de rehabilitación neuropsicológica.

⁸² GOODMAN, Nelson (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid. Ediciones Visor, p. 53

Como opinión general, siempre se ha considerado que la imagen consiste en una representación de una parte u objeto de la realidad. Teniendo en cuenta la naturaleza de este proyecto, puede afirmarse que, además de ello, la imagen “buena” no es aquella que imita la realidad, sino la que resulta coherente desde su origen en el proceso de visión o en la memoria, la sensación (representaciones sonoras, por ejemplo) o la inventiva.

La imagen mental no tiene por qué tener una representación material y ser visual. Tampoco está ligada obligatoriamente a un estímulo físico y exterior para producirse. De hecho, algunas de ellas no tienen por qué tener un referente en la realidad. En primer lugar, podemos hacer referencia a las imágenes que son producidas mediante la imaginación, imágenes fantásticas que no existen en nuestro entorno. En segundo lugar, a las que no quedan registradas en soportes físicos, aquellas producidas en la mente, como los recuerdos almacenados en la memoria. Por último, aquellas derivadas de estímulos no visuales, como un aroma o el sonido de una melodía.

Conviene aclarar los conceptos de lo visual y la imagen mental. El concepto de lo visual consiste en la imagen que queda impregnada en los fotorreceptores de la retina, que se transmite posteriormente al cerebro. La imagen mental consiste en la evocación mental de un elemento en ausencia de su referente real, es decir, es una unidad utilizada en el proceso de lo que varios autores han denominado “pensar mediante imágenes”.

Numerosos autores/as han dedicado parte de sus investigaciones a profundizar en el concepto de la imagen mental (o *figura mental*, como la denominan Lowenfeld y Lambert Brittain (1984)), a través de la psicología, la neuropsicología, el desarrollo artístico y la creatividad. Cuando se habla de “imagen mental” se hace referencia a las imágenes a que la actividad mental del ser humano da lugar, de manera consciente y consecuente. Cada ser humano es único y, por tanto, esto puede aplicarse a las imágenes mentales que produzca, ya que se originan a partir de las percepciones y vivencias que se dan a lo largo de su vida. Al ser almacenadas en la mente, el conjunto de imágenes mentales determina un sistema particular de valores, mecanismos psicológicos y modos de comportamiento, en combinación con la configuración subjetiva de la persona: motivaciones, preferencias, intereses y esperanzas.

Justo Villafañe, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y experto en el estudio de las imágenes, opina que las imágenes mentales *tienen un contenido sensorial, suponen modelos de realidad, en muchos casos altamente abstractos; tienen, por tanto, un referente*⁸³ en la realidad. Por su parte, Jean Paul Sartre, entiende la imagen mental como *un acto que en su corporeidad trata de aprehender un objeto ausente o inexistente a través del contenido físico o psíquico que no se da por sí, sino a título de representante analógico del objeto que se trata de aprehender. El contenido no tiene anterioridad en el caso de la imagen mental.*⁸⁴ En su libro *¿Qué son las imágenes?*, J. Santiago Barnés va más allá al añadir que las imágenes mentales *son todas aquellas percepciones, experiencias y vivencias que el individuo registra en su cerebro con el fin de adquirir unos valores psicológicos, cotidianos y de conducta. El hecho de que cada individuo piense de una determinada manera, se conforme de un cúmulo de*

⁸³ VILLAFañE, Justo (2002). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide, p. 44

⁸⁴ SARTRE, Jean Paul (1976). Citado en VILLAFañE, Justo (2002), p. 44

*experiencias dispares y perciba las cosas de una forma, totalmente individual y personal es lo que define la complejidad y dificultad explicativa que lleva adherida la imagen mental.*⁸⁵ La imagen mental, también llamada representación mental, consiste en una *presentación en la mente, en ausencia del referente correspondiente, de un objeto, una situación o un estado de cosas.*⁸⁶ M. Denis describe de manera muy acertada la imagen mental, como *la actualización de la parte figurativa de los conocimientos que el individuo posee de un concepto. [...] Es la actualización por parte del individuo [...] de los diferentes aspectos de la imagen del significado, es decir, de los componentes semánticos figurativos que contribuyen a la definición circunstancial de ese significado.*⁸⁷ En relación con los conceptos que Denis nombra en su definición, G. Rodríguez Pascual apunta que la imagen mental es una *forma de reproducción mental, por medio de una actividad imaginativa, que tenga características formales homólogas a las de los preceptos*⁸⁸, es decir, que la imagen mental no es más que la representación visual de un concepto de conocimiento mental.

Tras esta selección de definiciones acerca de la imagen mental, es necesaria una breve elaboración de una definición que englobe las principales características expuestas por los autores, a partir de aquellas que más puntos coincidentes posean. A través del análisis de las definiciones presentadas, podemos extraer varias cuestiones comunes que permitirían exponer una definición más completa:

Atributos de la imagen mental

- Tiene un referente en la realidad
- Evoca referentes reales y da lugar a creaciones irreales
- Comprende objetos, experiencias y percepciones → contenido sensorial
- Define la personalidad del sujeto
- Actualiza los componentes semánticos de los conceptos de conocimiento

[Tabla n. 3. Atributos de la imagen mental extraídos de las definiciones presentadas]

Por ello, puede definirse la imagen mental como el resultado de un acto perceptivo, cuyo fin es el de aprehender una parte concreta de la realidad que pueda ser evocada en ausencia de su referente real. Este acto es de origen sensorial y se ve definido (y define) por la propia personalidad del sujeto, contribuyendo así a la construcción (siempre en evolución) del conocimiento de un individuo, ya que no deja de ser una unidad de información almacenada en la memoria y, por tanto, una unidad conformante de las estructuras mentales de conocimiento.

A lo largo de los estudios dedicados a esta materia, diferentes autores/as han realizado varias clasificaciones de los tipos de imágenes mentales existentes, en los que la funcionalidad de la imagen mental como unidad de información es la misma. Al igual que existe una infinita

⁸⁵ SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006) *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS, p. 35

⁸⁶ CANDA MORENO, Fernando (Coordinador General). (2006). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid. CULTURAL, S. A., p. 36

⁸⁷ DENIS, M. (1979) citado en CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 90

⁸⁸ RODRÍGUEZ PASCUAL, Gabriel (2005). *El arco creativo*. Santander. Gráficas Calima, S. A., p. 40

variedad de conceptos de conocimiento, la diversidad de imágenes mentales comparte esa naturaleza. Tanto es así, que se han realizado clasificaciones atendiendo a su naturaleza, soporte o modo de producción.

Se presentan dos categorías generales y principales en las que, según las teorías de Joaquín Costa⁸⁹, es posible agrupar las imágenes mentales:

- a) Las imágenes públicas, que son compartidas entre individuos en el ámbito de lo social.
- b) Las imágenes privadas, aquellas que son exclusivas y pertenecientes al ámbito de lo personal del individuo.

Existen imágenes mentales de carácter público, como son las reproducciones mentales acerca de un mismo concepto visual con referentes en la realidad⁹⁰, generalmente simbólico y universalmente aceptado. Sucede así con la reproducción de imágenes analógicas, pero también con las imágenes simbólicas que conforman un lenguaje universal y mantienen un mismo significado para los miembros de una misma cultura. Una determinada cruz o, en el caso de la moda y la publicidad, el logo de una empresa son ejemplos de ello. No obstante, al pertenecer al ámbito de lo personal, las imágenes mentales suelen estar situadas casi exclusivamente en la categoría de lo privado, es decir, ligadas al universo particular de cada persona.

Santiago Barnés (2006) realiza una clasificación de las imágenes mentales, centradas en el individuo y descontextualizadas de lo general:

- a) *Imágenes mentales de la memoria visual*: pertenecientes a la retención memorial de percepciones pasadas, consisten en representaciones y evocaciones figurativas relacionadas con los recuerdos del individuo y sus experiencias pasadas.
- b) *Imágenes mentales de la imaginación*: son imágenes muy creativas pertenecientes al ámbito de lo imaginativo, la idealización y la fantasía. Como tales, destacan por su particularidad, su originalidad y la diversidad de fuentes de información de que se nutren.
- c) *Imágenes mentales alucinatorias*: se trata de imágenes mentales generadas de forma involuntaria e inconsciente, por lo común acerca de momentos cotidianos y actos generales.
- d) *Imágenes mentales perceptivas*: imágenes mentales que un individuo genera de manera consciente y voluntaria durante procesos de actividad mental, es decir, conceptos visuales siempre en evolución que se utilizan en los actos de pensar y percibir.
- e) *Imágenes mentales de pensamiento*: se trata de las imágenes mentales de uso más frecuente y voluntario en las actividades mentales diarias. Consisten en planteamientos, recuerdos, referencias y visualizaciones de conflictos y diferentes situaciones.

⁸⁹ Ver en SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006) *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS.

⁹⁰ En este caso, no se trata del concepto visual referido a la neurobiología (imagen impregnada en los fotorreceptores de la retina), sino a la representación visual de una idea o unidad de información que actúa como conformadora de conocimiento.

En *De la mente y otras materias*, N. Goodman (1995) sentencia que los pensamientos son realizados mediante símbolos (como unidades básicas semióticas), y que tales símbolos pueden ser considerados como una imagen mental contenedora de información. En palabras simples, se trata de un concepto visual que conforma las estructuras de conocimiento de un individuo, actuando como principal suministrador de conocimiento figurativo.

Acerca del origen de la imagen mental, Villafañe (2002) añade que, tras el acto de percepción de la realidad, es necesaria una abstracción de la misma a nivel mental, que sea esencial (se refiere a la selección de rasgos definitorios) y generativa, *capaz de producir nuevas representaciones que complementen la primera, es decir, de incorporar a la representación aquellos aspectos que ésta no recoge pero que el objeto posee*.⁹¹

A partir de las teorías de Goodman y Villafañe, la imagen mental alcanza de este modo la posición de unidad de abstracción y conceptualización visuales, actuando como símbolo y unidad de conocimiento. Tal y como afirmó Arnheim, la imagen mental no es otra cosa que *el contenido mismo de la mente*⁹², por lo que es posible afirmar entonces que toda unidad de conocimiento en la mente tiene una representación visual. Adoptando entonces el concepto de *imagen mental simbólica*, es posible definir la imagen mental como: la unidad simbólica conceptual básica que forma las estructuras de conocimiento de un individuo.

A partir de tal definición, se presenta la siguiente clasificación general:

- a) *Imágenes mentales simbólicas universales*: símbolos de carácter universal, aceptados y entendidos por un amplio colectivo social.
- b) *Imágenes mentales simbólicas colectivas*: símbolos aceptados por grupos culturales homogéneos que comparten determinada ideología.
- c) *Imágenes mentales simbólicas individuales*: símbolos cuyo sentido y significado pertenecen a una persona en particular, fruto de su experiencia, personalidad y desarrollo.

Las imágenes mentales simbólicas desempeñan funciones claves en la construcción y el uso del conocimiento por parte del individuo, siendo las principales:

- a) *Función figurativa*: la imagen mental es la encargada de suministrar al cerebro información figurativa, esto es, copias de situaciones físicas, objetos y seres vivos de la realidad que la persona está observando. Este acto puede ser llevado a cabo bien a partir del acto perceptivo en presencia del objeto, bien a través de la imaginación a través de un proceso de reproducción creativo o, por último, haciendo uso de la propia información almacenada en forma de otras imágenes mentales, con las cuales es posible evocar un objeto ausente.
- b) *Función imitativa*: consiste en la capacidad del individuo de asumir e interiorizar nueva información, conceptos y situaciones completamente inéditas, realizando procesos de

⁹¹ VILLAFañE, Justo (2002). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide, p. 90

⁹² Citado en SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS, p. 135

imitación y adaptación sensoriales que permanecen almacenados en el cerebro hasta que un nuevo cambio sea necesario.

- c) *Función sustitutiva*: cada imagen mental posee la facultad de sustituir psicológicamente ciertos hechos, experiencias y percepciones que el individuo en concreto no ha llegado a experimentar o asumir. A partir de recreaciones con imágenes mentales se construye una representación visual de objetos, entornos y acciones en sustitución de la experiencia real, ya sea por el simple acto de invención o por conflictos de naturaleza mental.
- d) *Función operativa*: se trata de la capacidad del cerebro de modificar sus propias estructuras cognitivas y las formas de conocimiento adquiridas a través de la experiencia de la persona. Este acto se realiza en situaciones de adquisición de nuevos contenidos y/o renovación de los que ya se poseen. Las imágenes mentales existentes son sustituidas por otras, atendiendo a las necesidades que la formación de un conocimiento más amplio y completo conlleva. Se trata de la función de las imágenes mentales simbólicas más importante y la que mayor relación guarda con el avance y los objetivos del presente estudio, por lo que será ampliamente desarrollada a lo largo del capítulo.

3.3 La percepción psicológica visual como proceso activo de formación de imágenes mentales en la infancia

El acto de percibir es un acto enteramente psicosomático (interacción de lo mental *-psique-* y lo físico *-soma-*), donde participan conjuntamente el sistema visual, aportando información, y el cerebro y las estructuras mentales, procesando esa información. Si se tiene en cuenta el rasgo más distintivo de este proceso, se deduce que la función básica de la percepción consiste en la extracción/elaboración de información. Como afirma J. Bayo, *la percepción es una construcción del sujeto que deriva de la relación establecida entre el presente y el pasado, que depende de la habilidad y experiencia del perceptor para manejar esta relación. Por tanto, con la percepción estarán implicados, desde el principio, otros procesos mentales superiores.*⁹³ La percepción psicológica es, por tanto, la que guarda mayor relación con el pensamiento y la significación mental, es decir, la extracción de significado del entorno y su conversión en conocimiento, en este caso imágenes mentales.

Al igual que el visual, el proceso perceptivo psicológico comienza con la captación de una parte de la realidad a través del ojo, su representación en la retina y la posterior acumulación de información en la memoria del individuo. Villafañe y Mínguez (2002) describen el funcionamiento del proceso de percepción, que consta de tres fases básicas: 1) la recepción y sensación visual, 2) el almacenaje y 3) el procesamiento de la información.

La percepción de tipo psicológico se centra en la extracción de significación mental y en la creación de pensamiento visual. En relación con lo que el sujeto ve, otorga un significado concreto a cada color (percepción psicológica del color), a la construcción de las formas

⁹³ BAYO, José (1985), citado en CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 72

(percepción psicológica de la forma) y a la organización de la composición (percepción psicológica de la composición). A partir de la información extraída se organizan las estructuras de conocimiento de carácter psicológico, a partir de las cuales un individuo interactúa con el entorno y los miembros de la sociedad, además de formarse a sí mismo.

3.3.1 El proceso perceptivo: selección, memorización y conocimiento

El proceso de selección y percepción psicológica destaca por su complejidad, y su estudio sigue vigente hoy día a cargo de numerosos investigadores/as. Hoy se sabe que consta de tres fases principales en las que el órgano de la vista, el contenido sensorial, la memoria visual, la experiencia y personalidad del individuo juegan papeles de gran importancia.

El proceso de percepción comienza con el acercamiento e interacción del individuo con la realidad. Este hecho es denominado *fase de recepción*, y generalmente se realiza a través del órgano de la vista, produciéndose así la *sensación visual*. Las sensaciones visuales son el resultado final del estímulo recogido por los receptores del sistema visual periférico, una vez se han producido determinadas impresiones de carácter subjetivo en el sujeto. Esta impresión retínica (llamada *concepto visual*) se origina en los receptores sensoriales propios del acto de la visión y proporciona datos de gran complejidad respecto al color, la cantidad de luz, la forma de los objetos, la distancia existente entre ellos, etc. Además de ello, la sensación visual ofrece indicaciones en cuanto a dimensiones, proporciones y perspectiva. También posee una dimensión afectiva de agrado o rechazo por parte del espectador.

Dado que es el paso previo a la codificación de todos esos datos, la sensación visual constituye el punto de arranque del proceso perceptivo. Una vez el ojo y el cerebro registran una imagen, comienza la *percepción psicológica* como tal: se crean iconos, símbolos con sentido, imágenes mentales. Aplicada a la percepción visual de imágenes, la percepción psicológica es aquella basada en la significación mental, es decir, la interpretación a nivel psicológico de la imagen y sus elementos: las sensaciones, el significado del color, el significado de la forma y los sentimientos que despiertan en el espectador. En este proceso también participan las estructuras mentales de conocimiento ya existentes hasta el momento, la experiencia del sujeto, sus recuerdos y las inclinaciones de su personalidad.

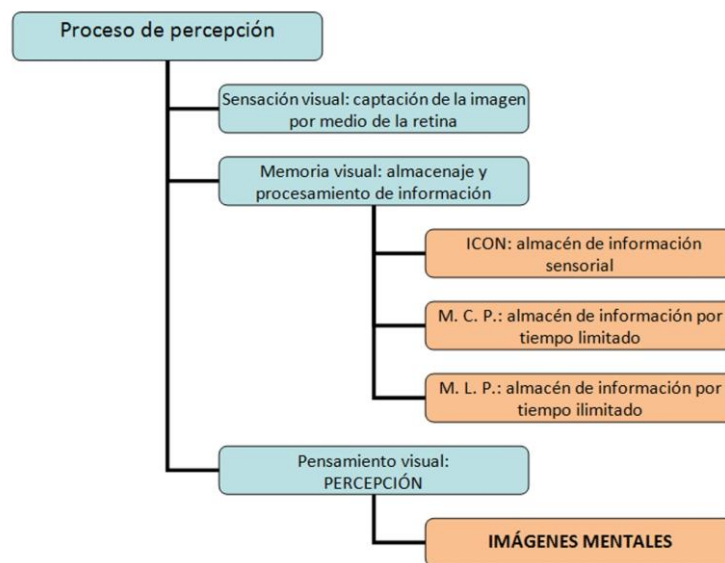
La interacción más común y efectiva entre percepción y memoria se da durante el reconocimiento de objetos observados. Llegados a este punto, la información seleccionada debe ser acumulada para su uso posterior. Es entonces cuando interviene la *memoria visual*, ya que una de las principales capacidades de cualquier imagen es la de poder acumularse. La capacidad principal de la memoria visual consiste en almacenar una determinada cantidad de información, que será procesada posteriormente. La acción de la memoria está a un paso previo a la generación de nuevas ideas y conceptos.

La memoria visual se compone de tres tipos de almacenes:

1. La *memoria icónica transitoria (m.i.t.)*, o *icon*, es el primero de los tres almacenes. Sus contenidos son de naturaleza sensorial, es decir, acumula la información extraída de la

realidad a través de los sentidos. Dado que este almacén guarda contenido de tipo objetivo, que aún no ha sido procesado por el individuo, cumple la función de almacén de *contenido analógico*.

2. La *memoria a corto plazo (m.c.p.)* consiste en el segundo almacén, donde es transferida la información de la *m.i.t.* a través de una codificación verbal.
3. La *memoria a largo plazo (m.l.p.)* es el último de los almacenes, capaz de mantener información muy variada (lenguaje, hábitos, conocimientos, conceptos, imágenes, etc.) de manera definitiva.



[Gráfico n. 6. Esquema sobre la importancia de la memoria visual en el proceso de percepción]

Los tres tipos de almacenes descritos son necesarios para cualquier tratamiento de información en la memoria y su modo de actuar se ve siempre marcado por la capacidad de acumulación. En primer lugar, no toda la información presente en la realidad es captada por la *m.i.t.*, ya que su capacidad es muy limitada y su proceso de selección se basa en el conocimiento base que el individuo posee. Esto significa que los datos extraídos del entorno serán seleccionados en base a una asociación con lo que previamente se conoce. Así mismo, parte de la información que la *m.i.t.* acumula debe ser transferida a la *m.c.p.*, ya que la primera carece de la capacidad de mantener los datos seleccionados almacenados durante demasiado tiempo.

Debe tenerse en cuenta que no toda la información recabada en la *m.i.t.* podrá ser transferida por completo a la *m.c.p.* El paso de un almacén a otro de ve determinado siempre por un proceso efectivo de depuración y selección de los datos más relevantes. De igual manera, si la información percibida permanece más tiempo del aconsejado en la *m.i.t.* o el proceso de percepción no se detiene y hay saturación de información, parte de los datos pueden ser olvidados y/o sustituidos por otros más recientes, ya que sólo la *m.l.p.* puede fijar información en la mente de manera definitiva.

El último paso en el proceso perceptivo es el *pensamiento visual*. Se trata del resultado de la acumulación definitiva de imágenes mentales, es decir, una parte del conocimiento de un individuo. Este tipo de pensamiento mediante imágenes consiste en un proceso altamente eficaz, cuya principal competencia es la de apoyo y complemento del proceso de pensamiento de codificación verbal y conceptual. El pensamiento visual provee de datos legibles de manera rápida, simple y sencilla, contribuyendo así a expandir el potencial cognoscitivo y la capacidad de leer la información acumulada en las estructuras mentales de conocimiento.

Estos son los subsistemas que completan el proceso perceptivo y de formación de conocimiento, que intervienen tanto a nivel perceptual como de creación de imágenes mentales.

La memoria visual no sólo participa en la creación de las mismas, sino que, cuando el individuo desea crear una imagen mental, hace uso de ella para extraer el significado de lo que quiere imaginar, dando lugar a una representación visual a nivel mental. En el acto de generar una imagen mental participan otros sistemas de procesamiento y pensamiento, tales como el pensamiento verbal (a grandes rasgos, la enumeración de las propiedades esenciales del objeto a evocar) y aquellos relacionados con la capacidad de infundir movimiento a la imagen mental y el control del foco atencional (centrar la atención en determinadas partes o detalles de la imagen). Una vez analizado el proceso mediante el cual las imágenes mentales son creadas, acumuladas y posteriormente ligadas a las estructuras de conocimiento, se estudiará su acción sobre tales estructuras.

En cuanto a la acumulación de imágenes, R. Posner (1989) distingue dos tipos: las *imágenes transitorias* y las *imágenes perdurables*⁹⁴. Las imágenes transitorias se desarrollan en un período de tiempo mínimo, lo cual las hace imposibles de acumular sin ser seleccionadas y codificadas. Un buen ejemplo son los dibujos animados, donde la rápida sucesión de imágenes hace que sea imposible una acumulación en el acto, siendo necesario un proceso de conversión a posteriori. Las imágenes perdurables, como su nombre indica, permanecen estáticas en el tiempo durante un período mayor, lo cual permite una detallada visualización de las mismas. Contemplar un cuadro en un museo u observar un paisaje son buenos ejemplos de ello.

La realidad que nos rodea es un todo informativo que, unido a la interacción con ella, provee al ser humano de datos suficientes para forjar un conocimiento lo más completo y efectivo posible. Si a través del ojo es posible captar infinidad de imágenes que funcionan como unidades de información, es posible afirmar de manera deductiva que, a mayor número de imágenes seleccionadas y correctamente captadas, se logran unas estructuras de conocimiento más perfeccionadas, actualizadas y completas.

Como apunte para finalizar el apartado, se procede a relacionar el proceso descrito de memoria visual con el consumo de televisión. Al igual que ocurre durante cualquier

⁹⁴ Citado en SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS, p. 51, y SONESSON, Göran (2003). *La fotografía. Entre el dibujo y la virtualidad*. Significacão. Revista brasileira de semiótica, vol. 20. Lund. Departamento de semiótica, Universidad de Lund, Suecia.

acercamiento a la realidad, durante el visionado de imágenes multimedia la recepción de información tiene lugar en la *m.i.t.* (memoria a corto plazo). A diferencia de otras formas de recabar información a partir de imágenes estáticas, la emisión audiovisual es muy rápida y carente de pausas. La selección de información se lleva a cabo entonces de manera particular: el argumento del programa queda afianzado en la memoria con mayor seguridad, pero no así la mayoría de los detalles visuales. Esto sucede porque la velocidad de emisión impide recordar con mayor exactitud ciertos detalles a los que no se concede tanta importancia en el proceso de selección. Por ejemplo, la atención se centra mucho más en la acción de los protagonistas que en el aspecto de éstos o los elementos del entorno en que tiene lugar la escena.

Con respecto al tipo de consumo de televisión, si éste se alarga en el tiempo no será posible un procesamiento más completo de información. El contenido que pase a la memoria a largo plazo será, en ciertos aspectos, más incompleto que el que se dé en un caso distinto donde exista consumo positivo de televisión o la lectura de un libro. Durante el tiempo de lectura, el individuo marca su propio ritmo en la asimilación de conceptos, hecho que asegura una mayor comprensión. Este tipo de actividad produce además imágenes mentales de construcción personal acerca del contenido, lo cual asegura una presencia numerosa y variada de detalles. Al haberse producido esta información por medio de un procesamiento personal y en el tiempo que la persona necesita para asimilarla, la cantidad de datos que permanecerán en la memoria a largo plazo se verá acrecentada.

3.3.2 La percepción psicológica visual de la televisión actual en el niño/a de preescolar

El niño/a de edad preescolar⁹⁵ que vive en la sociedad de la imagen audiovisual, resulta un claro ejemplo de receptor condicionado por la *realidad televisual*. Pese a su edad, ya está acostumbrado a ver múltiples contenidos en televisión, puesto que la tecnología así lo hace posible.

Tras la descripción de la situación actual que viven los medios de comunicación y el análisis de sus productos en general, se hacen patentes la presencia de efectos especiales y el uso de novísimas tecnologías, junto con producciones de baja calidad técnica y argumental. Las cuestiones más positivas en el proceso perceptivo de contenido audiovisual han dejado de ser prioritarias. Lograr una conexión entre la historia y los personajes, producir emociones adecuadas a la edad del telespectador e incluir contenidos que resulten interesantes y útiles han sido trivializados. En lugar de ello, se emiten series repetitivas de bajo presupuesto.

La calidad de la programación es importante en tanto que el niño/a utiliza la pantalla para descubrir la realidad. Su percepción queda condicionada al aprehender información nueva a través de la televisión, ya que los datos captados se aproximan cada vez más a la imagen electrónica. Si el niño/a utiliza la televisión como fuente principal de conocimiento y su experiencia vital se va reduciendo (u homogeneizando), la percepción de la realidad puede

⁹⁵ La edad de preescolar va de los 2 a los 6 años de edad.

verse alterada. En palabras de Saborit, *la realidad como tal se va descontextualizando y se acerca más a la imagen de televisión, perdiendo su identidad real*.⁹⁶ El autor afirma que este hecho se debe a los mecanismos del medio basados en la repetición, la redundancia y los conceptos estereotipados, que se ven consolidados durante el consumo inadecuado de televisión.

Un acercamiento pleno a la realidad, que produzca una experiencia rica y variada, es una condición crucial en el desarrollo completo del niño/a. Como afirma V. Lowenfeld, *es el estímulo de la interacción del niño y su ambiente a través de los sentidos, lo que diferencia al niño deseoso de explorar e investigar el medio que lo rodea, del que se encierra en sí mismo*.⁹⁷ El acercamiento al medio se realiza a través de los sentidos, y es a causa de los estímulos que éstos puedan transmitir al usuario que se activa la curiosidad, estimulando el desarrollo de destrezas valiosas y creativas. Cuanto más se ejercita un sentido de manera positiva, aumenta el deseo de conocer y descubrir nuevas experiencias. Por el contrario, cuando los sentidos se ejercitan mediante actividades repetitivas, poco originales y de escasa participación por parte del perceptor, su desarrollo se realiza de manera más pausada y reducida.

En el caso de la televisión, los sentidos más estimulados son la vista y el del oído. Ambos reciben una estimulación muy particular, teniendo en cuenta el tipo de comunicación que se establece entre la televisión y el espectador. Si el individuo presta total atención al medio, se dan las siguientes situaciones: los ojos permanecen fijos en una pantalla de tamaño reducido (teniendo en cuenta la capacidad total de la visión humana), se reducen los parpadeos, no existe cambio de perspectiva en el plano visual (la vista se cansa con rapidez), los oídos captan los sonidos provenientes de una única fuente, el foco atencional se centra en un solo objeto y no hay posibilidades de interacción.

Queda patente que la acción de ver televisión no implica movimiento físico, sino una postura estática, y que comprende tan sólo dos de los cinco sentidos. En comparación con el telespectador adulto, los estímulos que el niño/a recibe desde la pantalla son asimilados de forma muy diferente. Ocurre porque el menor aún no ha completado sus estructuras básicas de conocimiento, ni desarrollado su personalidad por completo: se encuentra en pleno proceso de formación. Esto implica la participación del cerebro en el proceso, y la importancia de fomentar una estimulación adecuada de los sentidos.

La percepción psicológica se centra en extraer significados del entorno, que complementan el desarrollo cognoscitivo y personal. Cuando hay contacto directo con la realidad se viven experiencias, se aprenden nuevos datos, se experimentan sensaciones, se activa el aprendizaje vicario o conductual. En definitiva, se estimula el sentir, las emociones y los diferentes aspectos que componen la personalidad. Aplicada a la televisión, es por medio de ella que el niño/a extrae significados de las formas, los colores, las acciones, los argumentos y los diseños audiovisuales. Si, como afirma Saborit, el menor aprehende conceptos y experiencias a través de la pantalla, la calidad argumental y técnica de los dibujos animados infantiles debe ser tenida muy en cuenta.

⁹⁶ SABORIT, José (1992). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A., p. 26

⁹⁷ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITAIN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 25

A partir de un consumo adecuado de televisión, ésta se constituye como una fuente de información complementaria, de la que el menor obtiene otro tipo de datos cognoscitivos. Esto implica que la pequeña pantalla puede ser un recurso tan particular como útil. Utilizada de manera eficaz y en combinación con otras actividades, complementa el desarrollo del niño/a, suponiendo una mayor adaptación al mundo *tecnologizado* actual.

El caso contrario presenta a la televisión como principal fuente de conocimiento. Los significados extraídos están marcados por las características que definen las propias emisiones. Por tanto, el menor interioriza un conjunto de roles, estereotipos y conductas que no son reales, y que suponen una aceptación acrítica y objetiva de experiencias en las que el niño/a no puede participar. Esta situación no sólo afecta a la construcción del conocimiento, sino al propio estado interno del menor. Se ha comprobado que el consumo inadecuado de televisión repercute en el estado anímico del menor, afectando a cualidades como la autoestima, la espontaneidad, la apertura emocional y la sensibilidad. La falta de experiencia directa crea inseguridad, lo que puede dar lugar a ciertas reticencias a tomar decisiones, vivir emociones o emprender relaciones interpersonales. Aplicado al ámbito de la expresión creativa infantil, la consecuencia es una menor implicación subjetiva, tanto en el procesamiento de datos como en su representación, en el caso del dibujo, por ejemplo.

Tras lo expuesto pueden extraerse las siguientes deducciones:

- 1) La televisión se constituye como una de las principales fuentes de información de la que los niños/as de la sociedad actual extraen gran parte de la información que conocen.
- 2) La información extraída de la televisión pasa a formar parte de las estructuras de conocimiento (en construcción) de los menores.
- 3) Un consumo inadecuado de televisión afecta negativamente a la extracción de información, ya que ésta se realiza desde una posición acrítica, vulnerable e inexperta.
- 4) El consumo inadecuado afecta a las propias estructuras de conocimiento infantil.

Puede afirmarse entonces que a mayor consumo inadecuado de televisión, menor calidad de conocimiento, entendiéndose por conocimiento de calidad aquel formado por un conjunto de experiencias variadas, implicaciones personales, elaboraciones subjetivas de unidades de conocimiento, existencia de datos contrastados y participación plena del sujeto en el proceso. Si la televisión tiene la capacidad de afectar a la formación de conocimiento, se hace necesario un análisis más detallado acerca de tal proceso, pudiendo así estudiar las influencias del consumo televisivo sobre la mente. Ya que las imágenes mentales forman parte del proceso de construcción de conocimiento al actuar como unidades básicas del mismo, se profundizará en su origen mental hasta abarcar el conocimiento por completo.

3.4 Idear y crear: el proceso creativo

La creación es la capacidad, en primera instancia, de crear y engendrar ideas. Idear y crear, por tanto, son conceptos ligados muy estrechamente, tanto que podrían ser considerados como

sinónimos en determinados contextos. La creatividad produce ideas nuevas y valiosas, da origen a conceptos, conclusiones novedosas y originales que den una respuesta útil y eficaz a cuestiones. Esta capacidad no sólo da lugar a tales resoluciones, sino a interrogantes que comparten las mismas características. La actividad creativa, además, puede aplicarse a cualquier campo de conocimiento y, en su materialización, puede reportar resultados artísticos, científicos, literarios o, simplemente, de carácter cotidiano.

En la esfera mental, la capacidad de producir ideas novedosas y originales trabaja en conjunción con la inteligencia, además de influir en la formación de la personalidad y el desarrollo del individuo en su contexto. Todo ser humano nace con una capacidad creativa determinada, todos los seres humanos producen ideas. Sin embargo, como toda capacidad, debe ser estimulada y entrenada, en persecución de un mejor funcionamiento y resultado.

Desde los inicios de su investigación, el proceso de creación se ha visto muy relacionado con dos elementos principales: la *idea* y la *percepción*. La idea es una imagen o símbolo mental, surgida de un proceso de reflexión acerca de información existente. Esa información es captada mediante la percepción y trasladada al cerebro. Percibir una imagen, por tanto, implica participar en un proceso de formación, un acto plenamente creativo para el ser humano. La finalidad de la percepción es captar información con la que elaborar conocimiento, un acto de creación. Por su parte, el proceso creativo engloba cada uno de los pasos necesarios para que se complete este proceso, incluyendo un resultado final y consecuente.

Debido a su naturaleza enormemente compleja, numerosos expertos/as en la materia aportaron un amplio número de definiciones del fenómeno de la creatividad. Esta situación deviene del análisis de la materia a partir de diferentes ramas de estudio, como M. Obradors⁹⁸ y T. Huidobro⁹⁹ demuestran en la extensa clasificación que exponen en sus estudios. Generalmente, la mayoría de los rasgos expuestos en ellas suelen ser coincidentes y las diversas opiniones se complementan entre sí.

A día de hoy, no existe consenso acerca de una definición única de creatividad, de sus características y de sus capacidades. No en vano, C. Monreal (2000), en su libro *Qué es la creatividad*, afirma que *es cierto que la psicología, como ciencia de la creatividad, no tiene hoy por hoy respuestas definitivas en todos los campos de la creatividad. Ni tampoco podemos decir que las que existen estén consensuadas*. Más adelante, asegura que *no está resuelto aún lo qué es lo que debe considerarse objetivamente como creativo: lo cual equivale a decir que no sabemos aún qué es en realidad lo creativo*.¹⁰⁰ Al analizar las afirmaciones del autor, surge un hecho enlazado a la tipología y características que van a puntualizar las definiciones de creatividad en su mayor parte. No existe una definición totalmente objetiva, una matriz que determine los estudios de este fenómeno psicológico.

Si bien en los inicios de su estudio destacaron las teorías humanistas y artísticas, actualmente las vertientes más respetadas son las referentes a los enfoques científico, ecológico y

⁹⁸ Ver OBRADORS BARBA, Matilde (2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Zaragoza. INO Reproducciones.

⁹⁹ Ver HUIDOBRO SALAS, Teresa (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

¹⁰⁰ MONREAL, Carlos A. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., p. 43, 44

psicológico de la actividad creadora. Esto da idea de la existencia de tan amplio abanico de posturas, análisis y estudios acerca de la creatividad, así como el reto que supone su investigación.

T. Huidobro Salas propone elaborar una definición integrada del concepto de creatividad. Para ello, aúna los conocimientos de los principales autores/as que han estudiado el concepto, desde los orígenes de su investigación hasta la actualidad. Como conclusión, presenta una definición resultante de ligar los elementos más destacados, extraídos de todas las teorías: persona, proceso, producto y contexto creativos. Por consiguiente, la creatividad es entendida como un *concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo. Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además, la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones y le facilite los recursos necesarios.*¹⁰¹

A partir de esta definición, pueden extraerse dos aspectos que la creatividad parece considerar básicos e insustituibles: *la persona* (y, por tanto, sus capacidades) y *el contexto* donde ocurre el acto de creación. Pueden establecerse entonces dos niveles generales, existentes a partir de un análisis individual o general: *la creatividad individual* y *la creatividad cultural o histórica*. La primera se centra en el individuo y, por tanto, puede llegar a ser analizable, con un margen de error menor, y medible con ciertos test. En los resultados de estas medidas existiría un número menor de variables que pudiesen afectar al estudio, ya que al tratarse de creatividad centrada en un solo sujeto, los marcos de referencia a partir de los cuales extraer conclusiones están muy al alcance del investigador/a. Por su parte, la creatividad cultural es, en cierto modo, opuesta a la individual: no puede ser medida, ya que no tiene marcos de referencia concretos, sino elaborados a través de la construcción histórica, ni se encuentra en un estado actual concreto, ya que está en continuo cambio. Así mismo, no puede otorgársele un valor estable y objetivo, ya que el paso de la historia, la labor de escritores, críticos e historiadores son quienes han realizado esta labor.

Pese a las patentes diferencias, ambos tipos de creatividad actúan juntas, ya que es improductivo descontextualizar a un individuo del momento histórico que ocupa. Es por ello que, aún en la actualidad, el uso de test y pruebas de cálculo de creatividad continúan en entredicho.

3.4.1 Psicología Humanística de la creatividad

Pero entonces, ¿qué significa en este contexto "vivir"? Obviamente, no se refiere simplemente a la supervivencia biológica, sino que debe significar vivir plenamente, sin

¹⁰¹ HUIDOBRO SALAS, Teresa (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología, p. 124

*desperdiciar el tiempo ni el potencial, expresando nuestra propia singularidad, aunque participando al mismo tiempo y de forma íntima en la complejidad del cosmos.*¹⁰²

(Mihalyi Csikszentmihalyi, 2007)

Podría afirmarse que el padre de la teoría de la creatividad basada en la persona creativa, es el psicólogo Abraham Maslow. Se trata de uno de los fundadores de la psicología humanística, defensora de la autorrealización, del desarrollo del potencial humano y de la actualización de la personalidad de cada individuo. La principal característica de la obra de este autor es un sobresaliente entusiasmo hacia la materia de estudio, así como la fascinación ante las posibilidades que una persona puede llegar a alcanzar a través del camino de la creatividad. De este modo, la creación se establece como un modo de vida ideal. Sin embargo, también lo es la concepción de un individuo cuya creatividad es una forma especial de carácter, por encima de cualquier proceso de pensamiento o influencia social. La creatividad aparece descrita como una cualidad magnífica que se tiene o no, mitificando así el fenómeno en cuestión y dejándolo al alcance de los afortunados.

La creatividad humanística estudia al *individuo creativo*, sus características generales, su personalidad y la aplicación de todo ello en un sistema educacional y social. Se trata de personas capaces de experimentar el mundo de una manera particular, original y nueva. Igualmente, sus juicios e ideas son novedosos y eficientes, poseen perspectivas del entorno que sólo ellos comprenden y permanecen en una continua búsqueda de invenciones y hallazgos. Además de este análisis, el autor realiza un estudio acerca de cómo afecta al individuo creativo su desarrollo en sociedad, y las características que ésta debería adoptar para estimular a este tipo de personas.

En opinión de Maslow, el individuo debe seguir un desarrollo piramidal que comience por satisfacer sus necesidades, desde las fisiológicas hasta, a través de la actualización, las relacionadas con la autorrealización (la moralidad, la falta de prejuicios, la capacidad de resolver problemas... la creatividad). Tanto es así, que la creatividad se convierte en una manera de vivir, un proceso mediante el cual se pueden formar mejores personas. Por ello, la teoría de la creatividad de Maslow puede definirse como un proceso que conduce a una finalidad. Son muchos los estudios de creatividad que están de acuerdo al afirmar que ésta es un modo de vida positivo, que *cuando nos entregamos a ella, sentimos que estamos viviendo más plenamente que durante el resto de la vida.*¹⁰³

Con relación al campo de las artes, la creatividad humanística defiende el *momento de inspiración*, aquel que propicia el perfeccionamiento de los seres humanos. El proceso creativo se divide entonces en dos fases: la *creatividad primaria* y la *creatividad secundaria*. La primera está relacionada con la búsqueda de la idea y de la novedad. Esta búsqueda se realiza a través de la inspiración y del inconsciente. La segunda comprende la etapa de trabajo necesaria para construir el objeto creativo y, por lo tanto, su valor es considerado menor.

¹⁰² CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona. Editorial Kairós, S. A., p. 10

¹⁰³ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 16

Esta propuesta fue criticada por autores/as defensores de un enfoque científico de la creatividad, ya que tales afirmaciones contribuyen a alimentar la mítica figura del genio creador, el artista genial. Como apunta Romo, *es un flaco favor para la psicología y para los propios creadores ubicar en el insondable inconsciente la fuente de la potencia creadora, quizás con la concepción, también implícita, de que ahí está bien guardada, de que acceder al misterio de la creatividad la vulgarizará, que sacarla a la luz la volatilizará.*¹⁰⁴ Sin embargo, aún hoy día es difícil negar que, aunque la creatividad no surge y se mantiene en el inconsciente, éste último tenga cierta implicación en el desarrollo del proceso. No en vano, Romo añade que la inspiración (o incubación inconsciente) existe y que es un enigma para el propio creador.

La propuesta humanista se opone completamente a la creatividad científica, ya que ésta se apoya básicamente en el conocimiento y el producto, y no en las capacidades de la persona creadora. La teoría de Maslow defiende una sociedad que debe adaptarse al individuo creativo, frente a la idea de la importancia de la influencia de la sociedad sobre el individuo y su creatividad. El autor se opone firmemente al estudio de vida y logros de reconocidos creativos, ya que este tipo de estudios se centran en una evolución de lo ya establecido, acompañada además de gran influencia colectiva. Esto es, que los logros de un personaje están basados en sus conocimientos previos y conocidos (denominados *memes*, según Csikszentmihalyi¹⁰⁵). Este aspecto de la teoría del autor es muy discutible, ya que la formación de un individuo tanto personal como académica se apoya indiscutiblemente en una base. Si bien la creatividad se relaciona estrechamente con la novedad, es necesario el conocimiento previo para poder poner en tela de juicio determinados problemas y conducirlos hasta soluciones innovadoras. Es importante señalar que la creatividad humanística se decanta especialmente por el ámbito de lo artístico (el genio artístico) y, ciertamente, llega a restringir el campo a científicos, inventores y descubridores. Aún cuando no se trata de una de las formulaciones de creatividad más tenidas en cuenta debido a su espíritu idealista y, en cierto modo, romántico, la idea subyacente de creatividad como modo de vida ideal resulta sumamente interesante y merece ser tenida en cuenta.

Al igual que Maslow, de entre todas las personas creativas, P. E. Torrance destaca a los niños/as pequeños/as como poseedores del mayor potencial tras sus estudios con más de 15.000 niños/as. Los descubrimientos de este autor demuestran que *la mayoría de los pequeños exhiben un valioso potencial creativo*¹⁰⁶, capacidad que debe protegerse en todo momento y ejercitarse para que siga aumentando. Ambos autores manifiestan en sus obras y estudios el recelo hacia los sistemas educativos imperantes, a los que acusan de debilitar las capacidades creativas. Esto sucede al utilizar sistemas de pensamiento poco deductivos, basados en la memorización y la aceptación de contenidos.

Si bien ese tema será desarrollado más adelante, por el momento se enumerarán los signos claves que Torrance (1994) y sus colaboradores atribuyen a las personas creativas:

1. *Curiosidad.* Formulación constante de cuestiones e indagaciones.

¹⁰⁴ ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 25

¹⁰⁵ Ver apartado 1.7.1 M. Csikszentmihalyi y H. Gardner. *El contexto histórico y social como desencadenante de la creatividad*.

¹⁰⁶ Kord Lagemann, John. *Procedimientos que desalientan al niño creativo* en STROM, R. D. (Compilador) (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 25

2. *Flexibilidad*. Capacidad de abandonar un método fallido por otro nuevo y efectivo.
3. *Sensibilidad ante los problemas*. Rápida captación de problemas donde otros no los ven.
4. *Redefinición*. Capacidad de descubrir relaciones poco habituales entre hechos u objetos, capacidad de utilizar diferentes y nuevos puntos de vista para hallar conflictos donde parecen no existir.
5. *Conciencia de sí mismo*. Independencia en general y en la metodología de trabajo.
6. *Originalidad*. Produce ideas interesantes, novedosas y originales.
7. *Capacidad de percepción*. Acceso a esferas de conocimiento, modos de pensamiento y razonamiento que en general no son utilizados.

Las características de la persona creativa pueden complementarse al añadir las atribuidas por J. P. Guilford (1994)¹⁰⁷, V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain (1984):

8. *Fluidez*. Habilidad de producir un gran número de ideas en poco tiempo.
9. *Flexibilidad*. Capacidad de producir numerosas respuestas y diferentes enfoques.
10. *Análisis*. Capacidad de distinguir y separar todos los puntos que componen un todo para llegar a conocer los principios de que está formado.
11. *Síntesis*. Capacidad de obtener un todo a partir de los principios de que se compone.

3.4.2 Creatividad histórica y teoría evolucionista

La creatividad histórica o historiométrica se ocupa del estudio de individuos creadores validados y reconocidos socialmente. Se trata de expertos a quienes el paso del tiempo ha afianzado su título como creativos o, a causa de críticas, testimonios o la opinión popular, ha otorgado la insignia de *genios*, como sucedió en el caso de Mozart o Leonardo da Vinci.

Acerca de este tipo de estudios, M. Romo opina que el problema común que afecta a este enfoque de la creatividad es que, en un caso o en otro, los individuos analizados están muertos. Para la autora, resulta mucho más eficaz y fiable el estudio de casos vivos, ya que de esta manera es posible analizar distintos aspectos de la manifestación del fenómeno, la metodología y el proceso de trabajo adoptados por cada creador. La fuente de información es directa, ya que se obtienen opiniones provenientes del propio creador y se observan sus métodos de trabajo. Tales estudios fueron llevados a cabo por M. Csikszentmihalyi y publicados a finales de los años noventa en *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, donde se presenta material diverso, sobre todo entrevistas, de casos actuales.

El autor más representativo de la creatividad histórica es Howard Gruber.¹⁰⁸ Sus estudios se centraron en la persona creativa y el desarrollo de su trabajo, tratando de entender los motivos que le llevaron a crear su obra, cómo lo hizo, el momento en que tiene lugar el

¹⁰⁷ El total de características de la creatividad propuestas por Guilford viene a estar compuesto por 1) sensibilidad ante los problemas, 2) fluidez, 3) flexibilidad, 4) originalidad, 5) redefinición, 6) análisis y 7) síntesis.

¹⁰⁸ En GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

*insight*¹⁰⁹ y su implicación con el proyecto. El autor destaca la importancia del *insight* en el acto creativo, pues: *a*) indica la existencia de una especialización en un campo de conocimiento concreto, *b*) representa una fase de consolidación en toda investigación y *c*) relaciona de forma afectiva al creador con el resultado del proceso, dando lugar a la aceptación del producto creado y la valoración positiva de la experiencia llevada a cabo. Esta valoración será desencadenante de futuros actos creativos. Además, Gruber expone un sistema de análisis de la creatividad basado en *sistemas de desarrollo*, consistentes en un campo de estudio donde se organizan los conocimientos que posee la persona, sus objetivos y las vivencias sociales que experimenta a lo largo de su carrera.

En opinión de H. Gardner (1998), la obtención de datos por medio de este método determina una explicación y descripción acerca del fenómeno de la creatividad poco concretas. Gruber ha sido criticado por centrar sus estudios de casos pertenecientes a un momento histórico-cultural muy específico y limitado. Si, como defiende la creatividad científica, se tiene en cuenta la importancia que el contexto histórico y cultural tiene sobre la creatividad, la teoría de Gruber debería ser considerada como una base sobre la cual se han seguido desarrollando teorías más avanzadas y preparadas para tratar de describir qué es realmente la creatividad.

3.4.3 Creatividad científica

Aunque en ocasiones se han relacionado las investigaciones del psicólogo social Dean Keith Simonton (2000, 2003) con el estudio historiométrico de la creatividad¹¹⁰, su obra tiene gran afinidad con las bases de la creatividad científica. Las teorías que se extraen de los análisis historiométricos de casos prácticos es, en opinión del autor, una fuente de información sumamente importante para la elaboración de una teoría de la creatividad más completa y acertada, pero su sistema de funcionamiento ha sido muy enjuiciado a causa del uso de documentos y testimonios históricos (de los cuales no puede valorarse su fiabilidad) y del análisis de casos de épocas pasadas.

Simonton (2000) es uno de los autores que asienta en sus teorías la necesidad de la aplicación de la creatividad a todos los ámbitos y, a causa de ello, la variedad de pilares que la conforman. El autor opina que la complejidad que caracteriza el fenómeno de la creatividad surge de la naturaleza diversificada de la misma, ya que está conformada por: los procesos cognitivos y la adquisición de conocimiento, las características del individuo y su potencial creativo, el entrenamiento en resolución de problemas y el contexto sociocultural.¹¹¹ Tras revisar las clásicas vías de investigación de la materia, Simonton (2003) llega a la conclusión de que el estudio de la creatividad se ha sustentado únicamente en la persona creativa y en el proceso creativo de resolución de problemas y creación de productos. La forma definitiva de estudio será aquella que integre las siguientes perspectivas: el producto creativo, la persona y

¹⁰⁹ El *insight* consiste en el proceso mental más importante que compone el proceso de búsqueda de soluciones creativas para los problemas, ya que supone el hallazgo de las mismas.

¹¹⁰ Ver GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

¹¹¹ SIMONTON, Dean Keith (2000). Creativity. Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 151-158. American Psychological Association, Inc.

el proceso creador que ésta lleva a cabo, dando lugar a un enfoque plenamente científico de la creatividad.¹¹²

A diferencia de la creatividad humanística, la creatividad científica parte del estudio de manifestaciones creativas concretas, aceptadas universalmente. A partir de un análisis de sus características y desarrollo, se estudian los principios en los que la creatividad está basada, así como su proceso de germinación en sociedad. Este tipo de manifestaciones están representadas por personajes -históricos o actuales- que demuestren poseer indudables capacidades creativas, como pueden ser Leonardo da Vinci o Stephen Hawking. A través de un estudio de las personas creativas, la observación de sus procesos de trabajo y sus modos de actuación, pueden establecerse hipótesis relativas a las características creadoras coincidentes, relacionadas con la situación contextual en que ocurren.

Al centrarse en el desarrollo del proceso creativo y en su valoración por parte de un ámbito especializado, la creatividad podría considerarse como un proceso condicionado por la sociedad. En definitiva, se trata de un fenómeno que, para entenderse, no puede ser aislado del medio histórico y social existente. Es por ello necesario exponer las teorías de algunos de sus máximos representantes, como son Howard E. Gruber, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner, T. Amabile y M. Romo.

3.4.3.1 M. Csikszentmihalyi y H. Gardner. El contexto histórico y social como desencadenante de la creatividad

Se caracterizan ambos autores por defender teorías muy semejantes, donde se sustituye *qué es la creatividad* por la controvertida cuestión *dónde está la creatividad*. Pese a ser criticados en este punto concreto por otros autores centrados en la primera cuestión, no cabe duda de que las aportaciones de Csikszentmihalyi y Gardner han arrojado luz sobre un fenómeno tan complejo como es la creatividad.

La principal aportación que ofrecen es la de considerar la creatividad como un sistema compuesto por varios elementos estrechamente relacionados que interactúan entre sí, como un todo único. La creatividad científica mantiene una fuerte ligadura con el ámbito social influenciado por los sistemas de desarrollo propuestos por H. Gruber.¹¹³ Pero Gardner comienza exponiendo una idea central a partir de la cual se desarrolla la teoría científica: el estudio del individuo creador, su obra y la influencia de las relaciones sociales a lo largo de su vida que hayan condicionado su desarrollo personal y el de su creación.

Los autores pertenecientes a esta rama analizan la trayectoria completa de casos prácticos individuales, de reconocidas personalidades creativas, interesándose por aquellas relaciones sociales y modelos de conducta que marcaron la personalidad de los sujetos desde el inicio de su infancia. Lo hacen a partir del examen de sus diferentes sistemas de actuación, su avance

¹¹² SIMONTON, Dean Keith (2003). Scientific Creativity as Constrained Stochastic Behavior: The Integration of Product, Person, and Process Perspectives. *Psychological Bulletin*. Vol. 129, No. 4, 475-494. American Psychological Association, Inc.

¹¹³ Ver apartado 3.6. *Creatividad histórica y teoría evolucionista*.

individual y sus modos de interacción con otros elementos sociales (como pueden ser un campo de estudios concreto o el personal evaluador de sus aportaciones). Así, es posible hallar características y puntos comunes a partir de los cuales realizar una aproximación al concepto de creatividad.

Como se deduce a partir de los estudios de Gardner, la persona creativa no es el pilar principal en la creatividad científica, ya que está estrechamente ligada a la valoración que la sociedad realice de ella. Si se analiza la trayectoria de famosos creativos en la historia, por ejemplo pintores y escultores, se comprueba que fue necesaria la aceptación por parte del público de su obra y la aprobación por parte del ámbito artístico de la época para que ellos, y no otros, fuesen destacados en la historia. Esto ocurre porque el individuo creativo es uno de los pilares que configuran la creatividad. H. Gardner lo define como *una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto*.¹¹⁴

Dos elementos más acompañan al individuo creativo: el campo de estudio y el contexto cultural. Al igual que Gardner hace hincapié en la experiencia acumulada durante la infancia como fuente de la que se alimenta la creatividad, Csikszentmihalyi señala la importancia del conocimiento adquirido en el transcurso de los años que conforma al individuo. Este conocimiento es una base necesaria sin la cual no puede darse la creatividad. La explicación que nos ofrece el autor es sencilla: si una persona no tiene conocimientos previos acerca de un campo concreto, poco podrá contribuir a que éste avance (un artista deberá aprender técnicas primero para realizar cambios en la trayectoria pictórica general). A tal conocimiento, Csikszentmihalyi lo denomina como *memes*, las *unidades de información que debemos aprender si se quiere que la cultura continúe*.¹¹⁵ Los *memes* congregan en sí todo el saber que se transmite a una persona desde su infancia (canciones, cuentos, consejos, moralejas, conocimientos, etc.) y que, en definitiva, componen el saber popular. Son precisamente estos conocimientos básicos los que el individuo creativo, además de usar como apoyo, debe poner en duda para dar lugar a modificaciones y cambios nuevos en un campo de estudios concreto.

Una vez conocida la trascendencia del conocimiento adquirido, de la opinión y juicio de la sociedad acerca del acto creativo, es posible enumerar los elementos que componen el fenómeno de la creatividad según la creatividad científica:

- a) *El individuo creativo*: la persona capaz de producir ideas nuevas tras cuestionar o redefinir conflictos referentes a un campo concreto, siempre y cuando éstas sean aceptadas por el ámbito.
- b) *El campo simbólico*, consistente en un conjunto de reglas, saberes y sistemas de conocimiento.
- c) *El ámbito*, que envuelve a aquellos individuos cuyo cometido es someter a juicio y examen una idea o producto nuevo, valorando así si deben ser incluidos en un campo simbólico.

¹¹⁴ GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 53

¹¹⁵ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 22

Es en la interacción de estos elementos indispensables donde reside la creatividad. Los autores/as pertenecientes a este tipo de rama de estudio coinciden en que el fenómeno creativo se manifiesta como un tipo de actividad mental en personas concretas, pero tal afirmación es insuficiente, puesto que esas personas conviven en un sistema de reglas, conocimientos y un sistema social influyentes. No es posible aceptar sin dudar el relato de una persona acerca de su obra y por qué debe ser ésta considerada creativa. Se presupone una preparación y es necesaria, por tanto, la valoración por parte del ámbito experto en la materia. De esta manera, Csikszentmihalyi (1998) da respuesta a la cuestión planteada al principio del apartado, *dónde está la creatividad*:

*No hay manera de saber si un pensamiento es nuevo si no es por referencia a algunos criterios, y no hay forma de decir si es valioso hasta que pasa la evaluación social. Por tanto, la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual.*¹¹⁶

Este triángulo de la creatividad –individuo, campo y ámbito- forma un sistema que no puede funcionar si falta alguno de sus elementos. Del mismo modo que la desconexión con el campo impide la investigación y creación de un proyecto por parte de una persona creativa, ésta, independientemente de sus capacidades, talento y personalidad, no merecerá la calificación de creativa si no lo estipula así el ámbito seleccionado para ello.

La teoría de la creatividad científica ha sido duramente criticada por autores como E. De Bono, A. Maslow y G. Rodríguez Pascual, opinando que la cuestión de *qué es la creatividad* queda completamente desligada de la investigación, siendo el éxito (social, profesional, personal) la única meta que los estudios científicos de esta rama valoran. No obstante, este paso teórico es positivo para las investigaciones acerca de qué es la creatividad, ya que se considera al objeto de estudio un fenómeno sujeto a influencias, y se manifiesta en un conjunto de elementos que participan en el proceso con igualdad de transcendencia.

3.4.3.2 El talento creativo y la infancia. Las teorías de H. Gardner aplicadas al niño/a

Pese a compartir la misma teoría acerca del individuo, el campo y el ámbito social donde se da la creatividad, Gardner va más allá al afirmar que tales elementos se dan, a distinta escala, desde que el individuo creativo es un niño/a. Los tres elementos que componen la creatividad comienzan a existir desde que el individuo nace y comienza a relacionarse. En opinión del autor, la creatividad supone un nexo entre el estado infantil (niñez) y estado adulto del individuo (experiencia y conocimientos), ya que *la genialidad de lo moderno, en este siglo, ha consistido en su incorporación de la sensibilidad del niño muy pequeño.*¹¹⁷ La niñez es origen de las capacidades creativas y consiste en un tipo de experiencia a la que se recurre de forma continuada. Es posible aplicar a la niñez y, por tanto, al niño/a de poca edad y el contexto social donde se desenvuelve, los elementos para que se dé la creatividad.

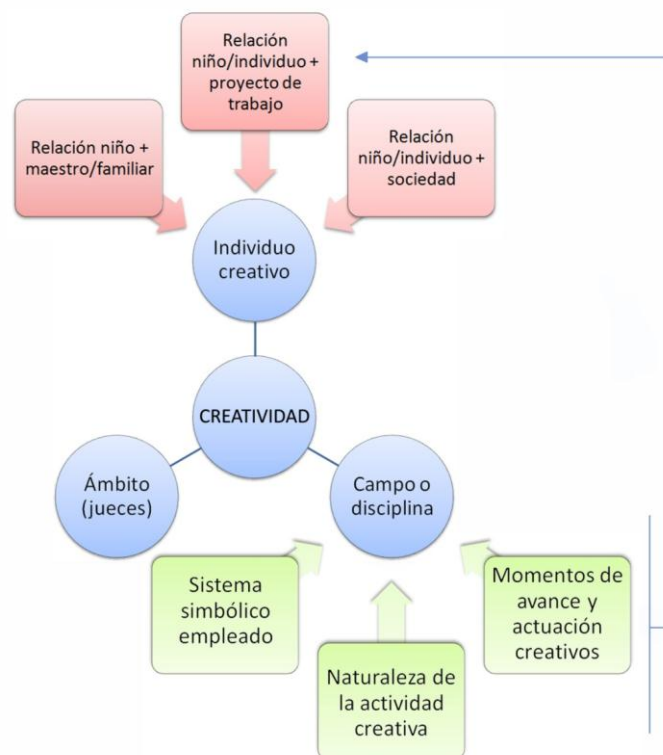
¹¹⁶ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 41

¹¹⁷ GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 25

Los tres elementos principales obtenidos son los siguientes:

- a) La relación entre el niño/a y su maestro/a.
- b) La relación entre el niño/a y el proyecto que lleva a cabo.
- c) La relación del niño/a con los individuos que componen su mundo.

Tras esta exposición, se deduce que el origen de la persona creativa no puede comprenderse sin conocer su origen infantil: las relaciones que marcaron su desarrollo, las enseñanzas ofrecidas por sus maestros y familiares, el progreso de capacidades relacionadas con la creatividad, tales como la curiosidad, la sensibilidad, la implicación personal, la adopción de puntos de vista diferentes, el replanteamiento de problemas, la búsqueda de ideas novedosas. Vinculado a este mismo desarrollo social, Gardner destaca la relación del niño/a con los proyectos que realiza, es decir, la relación entre el creador y su idea/obra, su conocimiento de los sistemas simbólicos pertenecientes a un campo y su propia capacidad mental y física para avanzar en los mismos. Por último, las relaciones sociales con las cuales convive a diario, que engloban desde las que se producen entre familiares y compañeros/as de estudio/trabajo, hasta la opinión que la sociedad y el ámbito tengan de la persona creativa y su obra. Aunando los principios redactados por el autor, se obtiene el siguiente esquema, que contiene y unifica sus análisis acerca de los elementos que componen la creatividad, durante la infancia y la edad adulta:



[Gráfico n. 7. Esquema del sistema unificado de elementos que componen la creatividad, según H. Gardner]

En el esquema puede apreciarse el cuerpo principal (bloques azules) que compone la teoría de creatividad de Gardner, coincidente con la propuesta de Csikszentmihalyi. Para

complementarlo, se han añadido los tres elementos que marcan la creatividad durante la infancia (bloques rosados) y los elementos que caracterizan el proceso a que da lugar la persona creativa, una vez interactúa con un campo concreto (bloques verdes). Si se unen los tres elementos pertenecientes a los tres bloques, es posible determinar que los bloques azules consisten en el fenómeno de la creatividad en sí, los bloques rosados muestran el desarrollo del individuo creativo y los bloques verdes representan el proceso creativo de trabajo y estudio. Al mismo tiempo, se establece una relación entre el bloque rosado llamado *Relación niño/individuo + proyecto de trabajo* con el pilar dedicado al proyecto creativo, ya que el origen de tal proyecto reside, en opinión del autor, tanto en la infancia del creador como en su relación adulta con su proyecto particular.¹¹⁸

Aplicado a los tres pilares principales que componen la creatividad, se obtienen los siguientes elementos generales:

- a) El individuo creativo. PERSONA.
- b) La creatividad (entendida como fenómeno social). SOCIEDAD.
- c) El proyecto creativo. PRODUCTO.

Esta tríada de la que parten los estudios de creatividad científica ha sido modificada, en mayor o menor medida, por distintos autores/as. En el apartado siguiente, se analizarán las teorías de Teresa Amabile y Manuela Romo, que añaden un nuevo elemento, necesario en sus estudios, acerca del fenómeno de la creación.

3.4.4 T. Amabile y M. Romo. La motivación intrínseca

Al igual que M. Csikszentmihalyi y H. Gardner plantean un sistema de creatividad compuesto por tres elementos esenciales, M. Romo y T. Amabile presentan modelos basados en tres dominios sin los cuales el proceso creativo no puede darse. Del mismo modo, destacan la importancia del trabajo duro que acompaña a todo acto creativo, así como la indiscutible base de conocimiento elaborado previamente por otros creadores y sobre la que todo acto creativo debe sustentarse.

Aunque ambas autoras aceptan la importancia del contexto social y el ámbito que juzga el producto creativo, sus sistemas de creatividad se inclinan más hacia la persona creativa y sus modos de pensamiento. Al afirmar Romo que *crear es pensar, pensar de una forma determinada*¹¹⁹, está dando por hecho que la creatividad es un tipo de pensamiento, concediendo por tanto más importancia a la persona y sus capacidades. Sin embargo, complementa esta primera afirmación añadiendo que es a partir de esa forma de pensar que *se encuentra finalmente con un producto que es original y que, a la vez, es celebrado por los*

¹¹⁸ El proceso creativo comprende cinco pasos fundamentales: a) período de preparación y replanteamiento innovador de una cuestión problemática; b) período de incubación de ideas; c) intuición y momento ¡Ahá!; d) evaluación de los procesos hasta ahora y valoración de la idea, y e) elaboración del proyecto. Ver CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 103-105

¹¹⁹ ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 13

demás.¹²⁰ Con esta segunda aseveración, la autora presenta el producto creativo y, como viene defendiendo la creatividad científica en general, da por hecho que debe ser juzgado y aceptado socialmente. Por último, Romo presenta el tercer elemento al que concede mayor importancia en el sistema, la *motivación*, al describir el proceso creativo como un acto que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega.¹²¹

Tras esta introducción, se deduce que el sistema de creatividad presentado por la autora está compuesto por:

- a) Una persona creativa.
- b) Un proceso creativo que da lugar a un producto.
- c) La motivación intrínseca.

Según la teoría de Romo, el proceso creativo viene a ser una consagración al trabajo, pero nacida ésta del entusiasmo del individuo, sus inquietudes y sus deseos de búsqueda. El proceso consta de dos situaciones que se dan de manera constante y se complementan entre sí: el período de incubación de ideas y el arduo trabajo que supone el llevar las mismas a cabo hasta crear un producto. Eso sí, nada surge de la nada y, de acuerdo a las afirmaciones de Gardner y Csikszentmihalyi, la preparación y el conocimiento previo en un campo simbólico son absolutamente necesarias.

El punto principal reside en la dedicación y el amor que el individuo siente hacia ese trabajo, en forma de acercamiento y alejamiento de él, la adopción de nuevas perspectivas para enfocarlo, su entera dedicación, en fin, hacia la tarea de forma plenamente voluntaria. Según la teoría que nos ofrece Romo, el proceso consta de una primera fase de *iluminación creadora* (también llamada experiencia *¡Ajá!*), donde la aportación personal del individuo se combina con sus conocimientos especializados en un campo de estudio.

Una vez planteado o redefinido el problema, comienza la fase de *incubación*, caracterizada por la participación del consciente (prestar atención al problema) junto con el inconsciente.¹²² Al igual que el inconsciente, pueden tener su participación el *insight*, una inspiración repentina que conduce a la solución creativa de modo directo, y el *azar*. Recordemos, por ejemplo, el descubrimiento de la penicilina: si Fleming no hubiera olvidado introducir las placas de cultivo en la incubadora, el hongo *Penicillium* no se hubiese desarrollado gracias a las bajas temperaturas londinenses. Claro que el azar es incapaz de producir resultados por sí mismo:

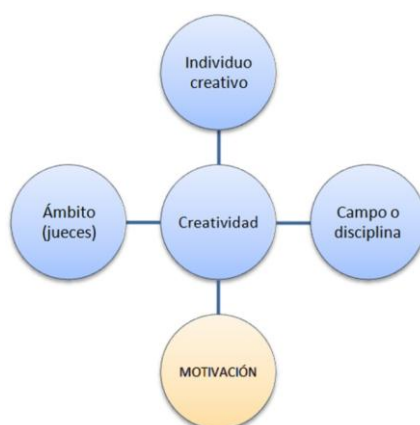
¹²⁰ ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 13

¹²¹ ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 13

¹²² Esta incubación del problema en el inconsciente es la responsable de los momentos "Eureka" –conocidos como *insight*– que algunos creadores y creadoras afirman haber tenido y que teóricos de la creatividad describen en sus estudios. Aunque el individuo abandone la tarea, a nivel inconsciente la actividad permanecerá, produciéndose en ocasiones ciertas conexiones de ideas o deducciones que de otro modo no se hubiesen dado. Sin embargo, Romo rechaza las leyendas respecto al inconsciente que han mitificado la creatividad y al creador: no puede negarse que el inconsciente participe en el proceso, pero nunca es responsable de los resultados si no existe preparación y trabajo arduo por parte del investigador. Así, testimonios de creadores famosos que afirmaban componer música, poemas o teoremas mientras dormían, por ejemplo, son rechazados rotundamente por la autora.

fueron el interés, la curiosidad, el tesón y el conocimiento de Fleming los elementos que hicieron de ese hecho azaroso un importante paso en el proceso creador.

Para Romo, lo verdaderamente importante del proceso creativo es el producto resultante. No hay manera de saber si el proceso es válido o no si no es por medio del resultado. La autora sentencia que *lo espectacular no es el proceso mental con o sin "insight", con o sin incubación, con o sin suerte, sino los resultados.*¹²³ Por ello, el producto resultante es el único medio del que dependen la personalidad y el proceso creativos para ser evaluados por expertos (ámbito) y aceptados socialmente como tales (sociedad). Con esta afirmación, Romo se muestra de acuerdo con el sistema de creatividad propuesto por la creatividad científica hasta el momento, con una diferencia: la autora añade la motivación como cuarto elemento principal.



[Gráfico n. 8. Esquema del sistema unificado de elementos que componen la creatividad, según M. Romo]

Romo es seguidora de las teorías ofrecidas por la psicóloga social Teresa Amabile, cuyas investigaciones se han centrado en el nexo existente entre emoción y creatividad. Al igual que Romo, Amabile centra sus investigaciones en lo que atañe a la persona creadora, estableciendo de nuevo tres dominios sin los cuales la creatividad no puede darse: el dominio del campo simbólico, las técnicas de pensamiento propias de la persona y la motivación con que se afronta cada tarea. En simples palabras, Amabile atiende principalmente a la formación, las destrezas y la motivación que determinan los actos de cada individuo. El modelo componencial propuesto por la autora resume de forma sencilla los tres dominios que componen la creatividad y sus características (tabla n. 4).

Pese a ser un sistema compuesto, el aspecto al que más se presta atención es la motivación, la pasión que mueve todo acto por el puro placer de llevarlo a cabo. A través de diferentes estudios, la autora ha comprobado cómo las emociones positivas van ligadas a proyectos exitosos y, por el contrario, las negativas o externas a proyectos de menor o dudoso éxito. Esto se debe a que la motivación puede ser de distinta índole. Amabile distingue dos tipos: la *motivación intrínseca*, proveniente de la propia persona, y la *motivación extrínseca*, proveniente del contexto cultural y social.

¹²³ ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 49

La motivación intrínseca conlleva una importante estimulación de las capacidades creativas, ya que son el interés, el amor y el entusiasmo los motores que ponen en marcha el verdadero proceso creativo, y no las presiones o los méritos externos que en nada enriquecen el espíritu del creador. Por su parte, la motivación intrínseca se origina a partir de factores externos, dando lugar a una entrega menos completa por parte de la persona hacia el proyecto en que trabaja. Los premios, el reconocimiento social y laboral no resultan una estimulación tan valiosa y, probablemente, el interés y el ánimo del individuo vayan mermándose según avanza en su tarea. De hecho, el realizar tareas partiendo de una motivación extrínseca no sólo resta entusiasmo por la actividad actual, sino que ese hecho puede extenderse al emprendimiento de proyectos semejantes en el futuro.

MODELO COMPONENTIAL DE T. AMABILE

1. Destrezas relevantes para el campo simbólico	2. Destrezas relevantes del individuo para la creatividad	3. Motivación para afrontar el proyecto
<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento en el campo b) Destrezas y técnicas concretas c) Predisposición y "talento" especial para trabajar en el campo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Estilo cognitivo adecuado para el campo simbólico b) Organización del trabajo c) Capacidad de generar ideas novedosas y eficaces 	<ul style="list-style-type: none"> a) Actitud hacia la tarea b) Percepción de la motivación del individuo
Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> 1) Las capacidades cognitivas y destrezas innatas del individuo 2) Influencias a lo largo de su infancia y educación. Figuras pertenecientes al ámbito familiar y escolar, actividades, modelos de conducta, acceso a fuentes de información determinadas, etc. 	Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> 1) Particularidades de la personalidad del individuo 2) Desarrollo de destrezas 3) Entrenamiento y experiencia en la generación de nuevas ideas 	Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> 1) Motivación inicial para afrontar la tarea 2) Limitaciones del propio campo simbólico y del contexto social, y la capacidad del individuo para minimizar o maximizar tales limitaciones extrínsecas

[Tabla n. 4. Modelo componencial de T. Amabile acerca de los tres dominios que componen la creatividad]

Para completar sus investigaciones acerca de la creatividad, Amabile presenta el proceso creativo como una metodología mediante la cual afrontar proyectos y realizarlos de forma exitosa e innovadora. Para ello, define una lista de pasos que lo componen, ya que considera la creatividad como un fenómeno que se presenta de manera secuencial:

- a) *Identificación del problema.* Esta primera fase está determinada por la motivación para comenzar una nueva tarea y por el ambiente social en que ésta se desarrolla. Intervienen tanto los estímulos internos como los externos sobre los planteamientos e investigaciones llevados a cabo por el individuo.
- b) *Preparación.* Búsqueda, almacenamiento y elaboración de conocimientos e informaciones relacionados con el problema, así como algoritmos de respuesta. Influencia de las destrezas propias del individuo.
- c) *Generación de respuestas.* Tras una investigación completa, se generan posibilidades de respuesta.

- d) *Validación de respuestas y presentación.* A partir de los conocimientos existentes y otros criterios, pertenecientes al individuo y al campo simbólico en un contexto actual, se somete a examen la respuesta seleccionada para comprobar su validez.
- e) *Salida del proceso.* Tiene lugar la presentación de resultados y el juicio de expertos para decidir si tienen valor en el campo. Esta última fase puede tener tres conclusiones posibles: 1) La resolución del problema y, por tanto, el logro de metas y el alcance del éxito; 2) Realización de progresos importantes sin consecución de solución final, por lo que habría que repetir los pasos del proceso creativo; y 3) la consecución de una respuesta no razonable, siendo el resultado del proceso negativo.

Señalar, no obstante, que la autora define los resultados del proceso creativo como éxito, descubrimiento o fracaso, un punto de vista muy criticado por G. Rodríguez Pascual y E. de Bono, autores defensores de la creatividad como tipo de pensamiento desligado de sus logros en sociedad.

3.4.5 Los procesos de pensamiento implicados en la creatividad

La creatividad consiste en un fenómeno de gran complejidad, carente de una definición universalmente aceptada, por lo que permanece en constante estudio y análisis. Debido a su naturaleza compuesta y compleja, se trata de desentrañar su esencia desde diferentes campos de estudio, como son la psicología y sus vertientes, la sociología, el arte, la filosofía o, más recientemente, la neurobiología.

Pueden encontrarse propuestas, afirmaciones y teorías que hacen referencia a la sociedad y la historia como principales causas de la creatividad, la personalidad del ser humano, los productos, creaciones y el subconsciente en ocasiones. En este caso, destacan las proposiciones referentes a la mente humana como origen de la creatividad y sus expresiones. Este tipo de estudios se centran en los procesos de pensamiento implicados en el acto creativo. Su principal precepto es considerar la creatividad como una capacidad mental, poseedora de pensamiento propio y capaz de producir contenidos mentales muy concretos.

3.4.5.1 Las teorías de los tránsitos verticales y el pensamiento lateral

A partir de un análisis de las principales posturas ante el fenómeno de la creatividad por parte de los autores/as más destacados, con el objetivo de ofrecer una teoría unificada de la creatividad, Gabriel Rodríguez Pascual critica duramente las principales teorías de la historiometría y la creatividad científica, concretamente el papel del ámbito que juzga la obra y la excesiva atención que se concede al producto. En opinión del autor, el ámbito no es más que la representación de una actitud reacia a aceptar lo novedoso y la ruptura de las reglas ya establecidas, y el producto aparta la atención del proceso mental que lo ha diseñado. Además, este tipo de creatividad basada en la opinión social y los resultados, denominada por el autor como *creatividad cultural*, no es medible ni predecible, ya que no se trata de un fenómeno

actual que está teniendo lugar. Tampoco la novedad del producto o su valor son datos seguros, puesto que han sido contruidos por el paso del tiempo y a partir de los comentarios realizados por expertos/as y críticos/as. Sus afirmaciones se basan en opiniones sociales históricas, y no en hechos observados y comprobados en el momento de su acontecimiento.

Rodríguez Pascual rechaza así los estudios llevados a cabo por Gruber, Csikszentmihalyi y Gardner, afirmando que la elección de personajes que alcanzaron el éxito y el prestigio no es sino una previa planificación de los resultados a que se quiere llegar. También apunta que el estudio que parte de la creatividad como sistema compuesto por tres elementos no se refiere a la creatividad propiamente dicha. Por ejemplo, el arte (campo simbólico) es un fenómeno sociocultural, y la obra artística (el producto) es un objeto; ambos pueden ser juzgados por un ámbito, puesto que no son creatividad. Esta afirmación, sin embargo, es criticada por Edward de Bono. El autor considera el mundo del arte la esfera más cercana a la creatividad como capacidad mental, pero a su vez el campo que más necesariamente debe producir productos que supongan la representación física de esa supuesta creatividad. En ausencia del objeto artístico, el arte carece de sentido y validez, así como el artista no podría considerarse creativo. De nuevo, surge la concepción de creatividad presentada por Maslow como proceso que comprende tanto un proceso de pensamiento determinado como el resultado “físico” del mismo tras un período de trabajo.

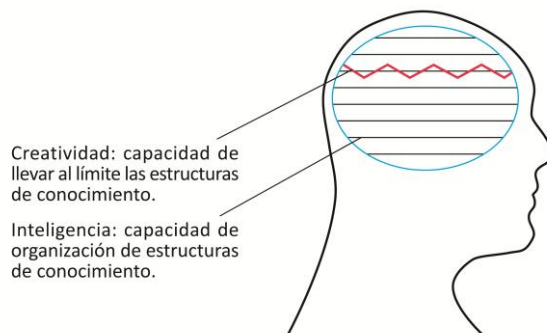
Tras desvincular la creatividad del contexto social, histórico y cultural, Rodríguez Pascual señala la *creatividad individual* (capacidades y destrezas del individuo) como el único elemento válido. En pocas palabras, queda la mente como origen y contenedor del fenómeno. Se establece así la idea de que la creatividad es un tipo de pensamiento que todos los seres humanos poseen¹²⁴, que se ve enriquecido por la experiencia y la personalidad única de cada individuo.

Acerca de esta concepción de la creatividad como fenómeno universal, opuesta a las escasas figuras de genios creadores que aparecen en la historia, M. Romo opina que no se trata de afirmar que los procesos mentales pertenecientes al pensamiento creativo sean exclusivos de las personas creadoras, pero tampoco debe simplificarse ni restarse valor al mismo. El pensamiento creativo hace uso de formas de pensar muy concretas que no se dan habitualmente en sociedad. No se trata de mitificar la creatividad como una capacidad mental disponible para unos pocos. Romo afirma que, aunque pueda ser un pensamiento ordinario, es menos ordinario que otros. Esto sucede porque la creatividad no sólo reside en ese modo de pensar. Se trata de un pensamiento opuesto al discurrir común de la mente, que engloba cualidades como el interés y el esfuerzo, la motivación y la dedicación.

Estando el origen de la creatividad en la esfera mental, Rodríguez Pascual presenta una concisa definición de las dos capacidades en que la mente se divide: *a)* la inteligencia, la capacidad de resolver problemas y *b)* la creatividad, la capacidad de producir soluciones nuevas y valiosas. Ambas capacidades están estrechamente relacionadas entre sí. Si se compara la mente

¹²⁴ Hasta ahora, Manuela Romo, Gabriel Rodríguez Pascual y Edward de Bono son los autores que han afirmado abiertamente que la creatividad es una capacidad que todos los seres humanos poseemos, y no una capacidad que no se da de manera universal; eso sí, en nuestra mano está el desarrollarla más o menos, por ello numerosos autores, en especial De Bono, han dedicado numerosos escritos a explicar técnicas mediante las cuales puede desarrollarse el potencial creativo.

humana con una intrincada red de estructuras que contienen conocimiento, puede afirmarse que la inteligencia es la que construye esas estructuras y la creatividad es la capacidad que “lleva al límite” tales estructuras. Esto es, que rompe con lo establecido para lograr un reciclaje que suponga un cambio y una mejora en el conocimiento que se posee hasta el momento.



[Gráfico n. 9. Inteligencia y creatividad en la mente humana según Gabriel Rodríguez Pascual]

Si se consideran las líneas horizontales del gráfico superior como las estructuras de conocimiento existentes en la mente, se comprueba que la inteligencia no las modifica, al contrario que la creatividad. De hecho, la principal función de esta última es la de renovar cada estructura con nuevas aportaciones extraídas de la realidad y la experiencia. Para comprender este proceso es necesario conocer el modo de funcionamiento de la mente humana.

A lo largo de la historia se ha defendido el modo de pensamiento lógico (ubicado en el hemisferio cerebral izquierdo) como el más efectivo y noble de razonamiento. Se trata de un tipo de pensamiento guiado por la inteligencia, cuyo objetivo es ordenar, clasificar y organizar la información por secciones y temas, añadiendo etiquetas y entradas a semejanza de una biblioteca archivadora. De esta manera, si se requiere un dato concreto, su búsqueda es rápida y eficaz. Igualmente, se trata de un sistema que ahorra trabajo y esfuerzo si se precisa información acerca de un objeto concreto. El pensamiento lógico sacará a colación el fichero con ese nombre y mostrará al pensador toda la información que contiene, por medio de un sistema de símbolos archivados. No obstante, en ocasiones, este ofrecimiento de información es tan rápido que el individuo presta más atención al contenido ofrecido por su mente que a la realidad contenedora de esa información. Aplicando esta aseveración al dibujo artístico, Betty Edwards (2006) describe de manera muy sencilla y amena tal situación, utilizando como ejemplo el dibujo al natural de una silla y un particular comentario del hemisferio cerebral izquierdo al dibujante de turno:

[...] ¿qué impide a una persona ver las cosas con la suficiente claridad para dibujarlas? El hemisferio izquierdo no tiene paciencia para esta percepción detallada y dice: <<Efectivamente, es una silla, ya te lo dije. Eso es todo lo que necesito saber. En realidad, ni me molesto en mirarla, porque ya tengo un símbolo de ella. Aquí lo tienes; añádele unos cuantos detalles si quieres, pero no me fastidies con eso de mirar>>.¹²⁵

¹²⁵ EDWARDS, Betty (2006). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Salamanca. Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, p. 109

Como puede verse, se trata de un sistema ampliamente eficaz y organizado, pero ¿qué sucede con la entrada de nueva información? ¿Qué ocurre si se concede más crédito a las estructuras de conocimiento (símbolos de objetos) que al conocimiento nuevo que nos ofrece la realidad en que vivimos? ¿Es positivo que se mantengan las mismas estructuras de conocimiento? El sistema de símbolos perteneciente al hemisferio izquierdo no sólo es útil, sino muy cómodo para el individuo. Procura un importante ahorro general de tiempo en la percepción de objetos, en la recopilación de detalles, en el proceso de creación de conocimiento, etc. A priori, este método puede parecer tan atractivo como rentable, pero si se abusa de él las consecuencias principales serán la estrechez de miras y el detrimento de la calidad del conocimiento (entendiendo por conocimiento de calidad aquel compuesto de datos variados, diversificados y actualizados, además de eficientemente archivados). Es por ello que la inteligencia debe trabajar conjuntamente con el pensamiento creativo.

Acerca de la inteligencia y el pensamiento creativo, Gabriel Rodríguez Pascual no sólo afirma que se trata de capacidades que trabajan en estrecha relación, sino que va más allá al afirmar que la propia creatividad utiliza a la inteligencia misma para actuar. Su razonamiento es simple: para que se dé la inteligencia no es necesaria la creatividad (hay muchos actos inteligentes que no tienen por qué ser creativos), pero sí que la creatividad debe hacer uso de la inteligencia en sus manifestaciones.

A lo largo del tiempo, los sistemas educativos y la ciencia en general han tendido a ensalzar la importancia del pensamiento lógico-verbal, por lo que el hemisferio derecho ha sido marginado a lo largo de los años. Sus capacidades, por tanto, permanecen sin educar y, por añadidura, discriminadas. La imaginación, la visualización, las habilidades perceptivas, la intuición y la amplitud de miras no parecen tener tanto valor como la memorización, la primacía de la respuesta correcta y la repetición de los datos ofrecidos.

Tanto la creatividad como la inteligencia consisten en capacidades a través de las que se dan dos procesos de pensamiento, que realizan un tratamiento secuencial de la información recopilada tras la interacción de la persona con su entorno. Estos procesos son, en primer lugar, el *pensamiento analógico* y, en segundo, el *pensamiento lógico-verbal*. Juntos compendian el proceso completo de transformación de información en conocimiento.

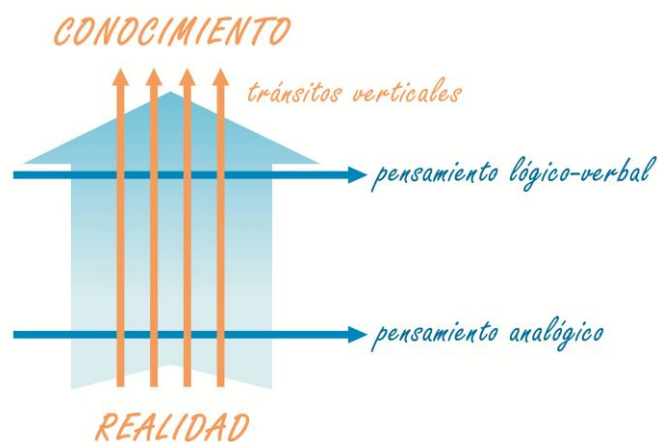
La primera fase de tal proceso arranca con el pensamiento analógico, que podría denominarse también pensamiento primitivo. Comprende la primera información seleccionada durante el contacto directo con la realidad, lo que significa que aún no ha recibido ningún tipo de procesamiento o codificación mental. Por su parte, el pensamiento lógico-verbal trabaja en estrecha relación con la inteligencia, procesando la información analógica de acuerdo con los códigos mentales propios de cada individuo.

Debido a las características expuestas, se deduce que ambos procesos de pensamiento deben mantener un adecuado equilibrio entre ellos. Sin embargo, ¿dónde y cuándo, entonces, desempeña su papel la creatividad? Según Rodríguez Pascual, la creatividad vendría a situarse entre ambos procesos de pensamiento, actuando como un filtro del contenido analógico y determinando, a partir de esa selección, su conversión en códigos lógico-verbales concretos.



[Gráfico n. 10. Situación de la inteligencia y la creatividad en la mente humana con respecto a los procesos de pensamiento analógico y lógico-verbal según Gabriel Rodríguez Pascual]

En segundo lugar y en base al gráfico presentado, ¿cómo y dónde se sitúa el origen de la creatividad en el proceso de construcción de pensamiento lógico-verbal? Para dar respuesta a tal interrogante, el autor ofrece su teoría de los *tránsitos verticales*. Si se interpretan el conocimiento y los procesos de pensamiento que lo componen como un sistema en continuo avance y crecimiento, situándolos en una esfera horizontal del recorrido, es la creatividad la capacidad que establece un rompedor recorrido vertical para trascender entre uno u otro tipo de pensamiento. Esto es, la creatividad “rompe” con el monótono organizarse del conocimiento determinado por la inteligencia y el hemisferio izquierdo. Conecta ideas dispares, toma en consideración diversos puntos de enfoque, se decanta por la novedad, se balancea entre lo obvio y lo insólito y, en opinión de H. Gardner (1998), entre la infancia (en clara referencia a lo analógico) y la madurez (referente al pensamiento lógico-verbal). Estos movimientos, o impulsos de la creatividad a través de un eje vertical, son denominados *tránsitos verticales*. Será a partir de la actuación de los tránsitos verticales que se definirán de una manera u otra las estructuras que conforman el conocimiento de cada individuo.



[Gráfico n. 11. Actuación de los tránsitos verticales como proceso innovador, desligado del continuo proceso de formación de conocimiento, representado como recorrido horizontal]

Según el escritor y psicólogo Edward de Bono, cuyo trabajo se mantiene en paralelo a la investigación de Rodríguez Pascual, la creatividad actúa impulsada por su propio proceso de pensamiento, el *pensamiento lateral práctico*, teoría que coincide en numerosos puntos con la teoría de los tránsitos verticales.

Este tipo de pensamiento está ligado a tres principios relacionados con el mismo:

- a) El pensamiento lógico-verbal es un método muy limitado en la generación de ideas nuevas.
- b) Los procesos de pensamiento lateral son útiles y efectivos para generar ideas nuevas.
- c) El propósito principal del pensamiento lateral es producir ideas nuevas, eficientes, útiles y sencillas.

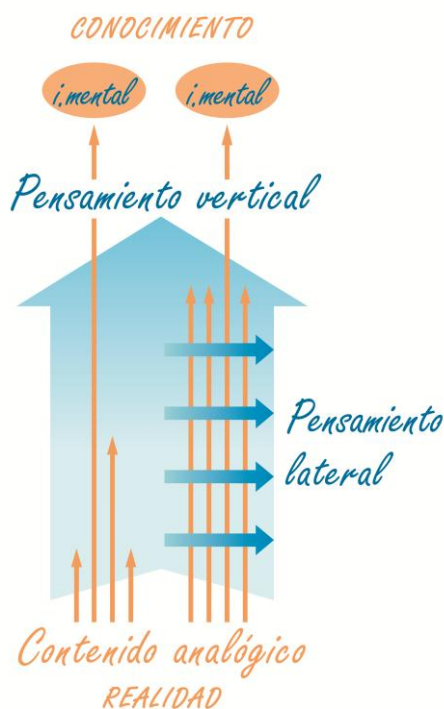
Para actuar, el pensamiento lateral engloba la percepción psicológica visual y el *pensamiento divergente*. Este último consiste en una actividad psíquica dotada de un acentuado carácter innovador, que la hace apartarse del proceso de formación de estructuras de conocimiento habituales capitaneadas por el pensamiento lógico-verbal, llamado *pensamiento vertical* por el autor.

Pensamiento lateral	Pensamiento vertical o lógico-verbal
Es útil creando ideas nuevas.	No es útil creando ideas nuevas.
Hace uso de la percepción y la cognición no verbal.	Hace uso de las palabras para nombrar y definir conceptos.
Coteja información tal y como se extrae de la realidad.	Coteja información contenida en símbolos mentales.
Atemporal: carece de sentido del tiempo.	Temporal: ordena conceptos en sucesión.
Irracional: no necesita basarse en la razón y posterga los juicios. Analiza conceptos como un todo y percibe los datos como un conjunto, formando un todo.	Racional: extrae conclusiones basándose en la razón y la lógica. Analiza conceptos paso a paso.
Intuitivo: se basa en imágenes mentales, en datos incompletos, en intuiciones, sensaciones y momentos de azar.	Lógico: pensamiento en función de ideas encadenadas de manera lógica y secuencial.
Incapaz de ordenar la información y etiquetarla.	Da forma y nombres a símbolos y conceptos.

[Tabla n. 5. Atributos principales del pensamiento lateral y el pensamiento vertical según Edward de Bono]

A partir de convivencias sociales y relaciones con su entorno, el niño/a pequeño/a extrae información de manera primitiva a través de los procesos analógicos, y comienza a desarrollar una determinada actitud conductual, que desemboca en lo que generalmente se conoce como “actos inteligentes”. A partir de un mundo constituido por sensaciones, el menor debe construir uno de objetos y conceptos. Este proceso es, ni más ni menos, el desarrollo del pensamiento vertical. En toda mente es necesario un patrón a partir del cual organizar la información basada en la realidad. A su construcción contribuyen la socialización y la experiencia, que marcarán fuertemente el tipo de procesos de pensamiento a que el niño/a dé lugar. De Bono describe el proceso de pensamiento creativo como un sistema muy dinámico, siempre en continua reconstrucción, y que oscila entre los dos procesos de pensamiento presentados en la teoría de Rodríguez Pascual: el *pensamiento analógico* y el *pensamiento*

vertical. Antes de profundizar en la teoría de De Bono, se presenta una comparación visual del pensamiento lateral con respecto al gráfico n. 11.



[Gráfico n. 12. Actuación del pensamiento lateral en el proceso de formación de conocimiento según Edward de Bono]

El pensamiento lateral propuesto por De Bono hace referencia a la acción fluida, dinámica de la creatividad, representada como un avance horizontal siempre constante. El gráfico n.12 presenta dos procesos de elaboración de imágenes mentales que componen el conocimiento, el primero sin la intervención del pensamiento lateral y el segundo con la acción del mismo. Normalmente, el pensamiento vertical elige la solución más destacada del total del contenido analógico recién captado. Por ello, el resto de la información permanece en el *icon*¹²⁶, desde donde será desechada en su mayor parte. Tras este paso, el pensamiento vertical se encargará de que la solución sea cotejada con los datos ya existentes en la memoria a largo plazo o, lo que es igual, las estructuras de conocimiento permanentes, hasta crear una imagen mental. En pocas palabras, el pensamiento vertical trabaja con sólo una opción del total, ya que el proceso es más sencillo y rápido. Debe tenerse en cuenta que esta es la forma de construcción de conocimiento más general, desde que el pensamiento lógico-verbal se instauró como el más conveniente y efectivo en el sistema de enseñanza. Por su parte, el pensamiento lateral y los tránsitos verticales no han sido considerados como una forma natural de pensamiento, ya que sus habilidades no han sido entrenadas. Como afirma De Bono, *la búsqueda de vías alternativas de ver las cosas no es natural. La tendencia natural de la mente es dejarse impresionar por la interpretación más probable y, entonces, actuar en consecuencia.*¹²⁷

¹²⁶ *Icon* o memoria icónica transitoria. Para mayor información, ver apartado 3.3.1. *El proceso perceptivo: selección, memorización y conocimiento.*

¹²⁷ DE BONO, Edward (2008). *El pensamiento lateral práctico*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 111

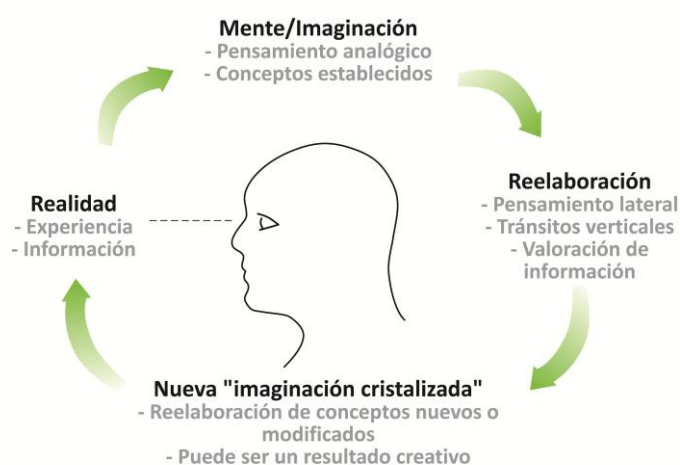
Según el segundo proceso contenido en el gráfico, el pensamiento lateral trabaja como un filtro muy particular. Deja paso al total de la información durante todo el proceso de formación de conocimiento, de manera que el cotejo de posibilidades se base en datos más diversificados, y solamente al final del mismo seleccionará la mejor opción, dando lugar a la creación de una imagen mental más creativa. Esta manera de trabajar puede conllevar más tiempo de lo normal, pero ofrece al individuo más puntos de vista y mayor cantidad de información analógica, asegurando así la elección más efectiva y, por ende, dando lugar a una imagen mental más original, personal y valiosa.

3.4.5.2 La imagen mental creativa y la creación de conceptos

Toda la información de naturaleza analógica recabada por los sentidos, especialmente por la vista, es procesada mentalmente hasta ser transformada en unidades con las que la mente humana es capaz de trabajar. De acuerdo con la opinión y estudios de diferentes autores/as, estas unidades han sido nombradas *símbolos*, *imágenes mentales* o *conceptos de conocimiento*. Como bien es sabido, todas ellas se componen de un significado de naturaleza verbal y de un significante visual. En su obra *La imaginación y el arte en la infancia*, Vygotsky (2003) nos explica el proceso mediante el cual surge un concepto:

*Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.*¹²⁸

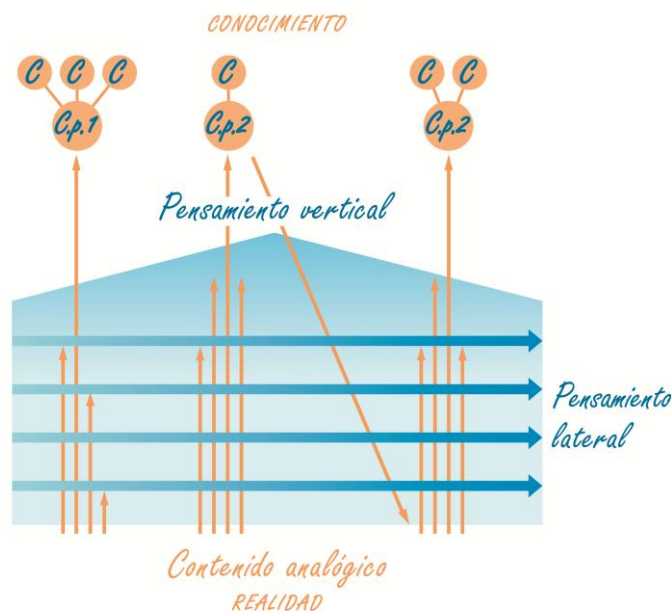
Según la descripción de Vygotsky y atendiendo a sus estudios acerca de la imaginación, es posible elaborar el siguiente gráfico explicativo acerca de la formación de conceptos, aplicando los contenidos extraídos de las teorías de Rodríguez Pascual y De Bono:



[Gráfico n. 13. Vinculación de la actividad creadora con la realidad, según Vygotsky]

¹²⁸ VIGOTSKY, Lev Semiónovich (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Ediciones Akal, S. A., p. 24, 25

Analicemos a continuación, en profundidad, el proceso de formación de imágenes mentales y conocimiento. Para hacer más asequible tal explicación, se nombrará a las unidades de conocimiento como *conceptos*:



[Gráfico n. 14. Formación de conceptos de conocimiento y actualización de sus contenidos]

El contenido analógico es seleccionado y procesado por el pensamiento vertical, que transformará esa información en un *concepto de conocimiento*. El proceso de fabricación de conceptos es continuo, y se retroalimenta de los ya existentes que componen las estructuras de conocimiento de una persona. Aquellos conceptos básicos y principales, que constituyen una base general de una información particular, se denominan *conceptos prototipo* (C.p. en el gráfico) y de ellos derivan conceptos relacionados con su contenido. Como apunta Riviere, *esos esquemas perceptivos se insertan en otros más generales, que aceptan información y dirigen la acción.*¹²⁹

Veamos un sencillo ejemplo para aclarar la diferencia entre concepto prototipo y concepto derivado. Si el concepto prototipo se refiere a una silla, el concepto derivado aporta información respecto al tamaño, estilo, color, número de patas, material de que puede componerse, etc. Si se sustituye el concepto prototipo y sus conceptos derivados por su imagen mental correspondiente, el resultado será algo parecido a un catálogo mental de sillas; el objeto principal se mantiene, pero se ofrecen variaciones del mismo.

Los conceptos prototipo pueden estar sometidos a constantes estados de actualización de contenido. Como sucede con el concepto prototipo número 2 en el gráfico n.14 (C.p.2), si se recaba nueva información relacionada con el concepto prototipo existente, éste irá a formar parte de nuevo del proceso de equiparación de información. Será cotejado junto con la nueva información analógica para, a través del pensamiento vertical, “regresar” a su puesto en las

¹²⁹ RIVIERE, A. (1986). Citado en CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 71

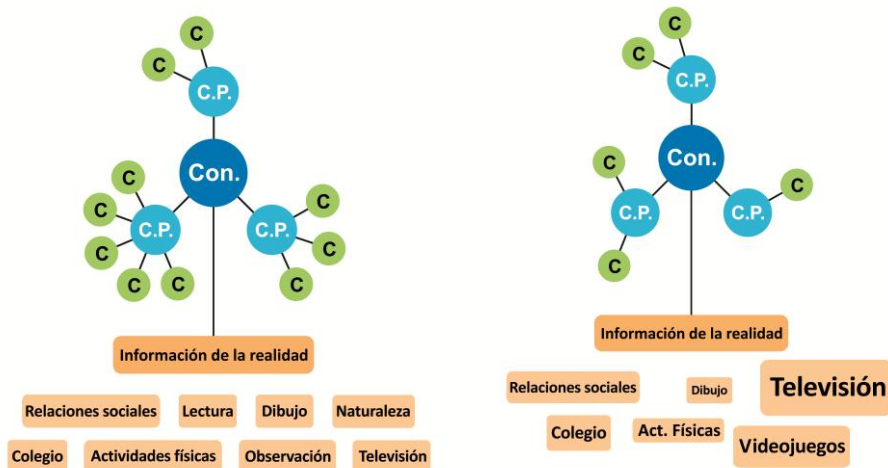
estructuras de conocimiento en un estado modificado, contenedor de nuevos conceptos (variaciones) de significado. Es decir, con la entrada de nueva información, los conceptos prototipo son revisados y se enriquecen en cuanto a contenidos, lo cual resulta muy beneficioso para la formación de un conocimiento de calidad.

La creación de conceptos prototipo y conceptos derivados es la principal función del pensamiento vertical o lógico-verbal. Sin embargo, realiza tal función de un modo tan estricto como funcional, al igualar conceptos que comparten gran similitud entre ellos. Para ser capaz de trabajar de manera rápida, sencilla y eficaz, la mente utiliza el pensamiento vertical para organizar el contenido analógico en grupos. Este procedimiento puede compararse a la organización de la base de datos de un ordenador o las secciones en que se organiza una biblioteca.

Este tipo de elaboración de conceptos no siempre es el más apropiado. Como se ha visto en la tabla n.5, el pensamiento vertical debe *nombrar* la información nueva y hacer de ella un concepto. Los autores que defienden el pensamiento divergente opinan que el acto de dar un nombre establece límites al saber, ya que coarta sus posibilidades y variaciones, logrando un concepto menos valioso. En sus libros de ejercicios para estimular la creatividad, De Bono aconseja no nombrar las ideas hasta que no estén en un estado de madurez adecuado, en un intento por evitar *cortar las flores* hasta que no hayan florecido completamente. Aún así, el hecho de etiquetar cada concepto con una palabra es una parte necesaria en el proceso de construir conocimiento.

Existen ciertas opiniones de expertos que insisten en aislar el pensamiento vertical del proceso creativo, ya que puede frenar en ciertos aspectos la acción de la creatividad. Por supuesto, se darán ocasiones en que el proceso de creación de conceptos de conocimiento reduzca las posibilidades de una idea creativa pero, del mismo modo, habrá ocasiones en que el pensamiento creativo haga de un razonamiento lógico un gran descubrimiento. Como señalan Rodríguez Pascual y De Bono, los seres humanos poseen ambos tipos de pensamiento (lógico-verbal y lateral/divergente) y es lógico, por deducción, que necesiten trabajar juntos. La creatividad siempre hará uso de la inteligencia para canalizar y organizar de manera comprensible sus manifestaciones, ya que un gran número de ideas novedosas, originales y funcionales no tendrían valor ni uso sin un orden lógico entre ellas. De este modo, se hace hincapié en la idea del equilibrio entre procesos de pensamiento, ya que si se utiliza el pensamiento vertical más que el pensamiento lateral, se obtendrá un conocimiento menos diversificado y eficiente.

Centremos la atención en los procesos analógicos de recogida de información, para aplicar el proceso de formación de conocimiento a un contexto sociocultural actual. Para obtener conceptos diferentes y variados, es necesario el contacto con información que provenga de fuentes con características semejantes. En sencillas palabras, si una persona tiene acceso a gran variedad de actividades, entornos y estímulos, las posibilidades de formar un conocimiento heterogéneo, complejo y valioso aumentan considerablemente. El gráfico n. 15 aplica esta tesis al proceso de formación de conocimiento de la mente de un niño/a:



[Gráficos n. 15 y 16. Influencia de las fuentes informativas sobre la formación del conocimiento y sus conceptos]

El gráfico muestra una fuente de información variada y compleja a partir de la cual producir conocimiento. Reúne en general las actividades aplicables al día a día de la vida de un niño/a: la relación familiar, actividades en casa, el colegio y la relación con los educadores/as y compañeros/as, el contacto con la naturaleza a través del juego y la observación, el consumo de las tecnologías de vídeo, la expresión plástica.

Las actividades variadas, las relaciones sociales amplias, la multiplicidad de puntos de vista que propician diversos campos simbólicos estimulan ciertas habilidades relacionadas con la actividad creadora como son la curiosidad, la sensibilidad, la implicación personal, la iniciativa, la fluidez de ideas o la flexibilidad en los patrones de actuación y adaptación. Por medio de tal fuente de información, los procesos analógicos recopilan información rica en detalles y contrastes, lo que da lugar a un procesamiento por parte del pensamiento vertical más complejo y, por ende, a mayores posibilidades de actuación del pensamiento lateral en cuanto a análisis y calibración de datos. La existencia de cierta variedad es de gran importancia, pues determina una mayor implicación personal por parte del niño/a, ya que algunas actividades requieren diferentes tipos de asimilación, así como el uso de distintas habilidades.

Obsérvese ahora el gráfico n. 16. Si el acercamiento a diferentes actividades no es homogéneo y la atención se centra mayormente en una o varias de ellas, el detrimento de la diversidad es más acusado, lo que consecuentemente afecta al desarrollo de las habilidades creativas anteriormente nombradas. Los efectos generales que una fuente de información poco variada tiene sobre la formación de conocimiento se hacen muy patentes de manera ciertamente particular. Los conceptos prototipo no son los más afectados, sino sus conceptos derivados. Esto significa que el conocimiento engloba un número aceptable de conceptos básicos, pero su contenido en detalles y en información adicional es mucho más pobre.

Hoy en día, los niños/as consumen televisión entre tres o cuatro horas diarias. Se trata de una inversión de tiempo destacable, teniendo en consideración que invierten además unas seis horas en el colegio. Como se ha visto en capítulos anteriores, el consumo de televisión puede realizarse siguiendo ciertos patrones que lo tachan de negativo. Los niños/as ven televisión normalmente en solitario, tienen acceso a programas y dibujos animados no recomendados

para su edad y no suelen hacer pausas entre los programas consumidos. Se analizó también que el consumo negativo daba lugar a un proceso de comunicación entre la televisión y el niño/a de carácter unidireccional y pasivo para éste último. El resultado, aplicado a los gráficos n. 15 y n. 16, representa una de las hipótesis principales de este estudio: demasiadas horas de televisión consumida de manera negativa reduce la variedad de la fuente de información, por lo que la variedad de conceptos de conocimiento se ve también reducida.

De acuerdo a esta afirmación, si la fuente de información no es variada, ¿puede tal hecho cambiar en cierto modo el *modus operandi* del proceso creativo de formación de conocimiento?, ¿es posible que una fuente de información poco variada y una inversión considerable de tiempo en una actividad concreta, determinen ciertas características de los conceptos prototipo y sus conceptos derivados? Si el consumo de televisión monopoliza cierta cantidad de tiempo perteneciente a diferentes actividades, ¿podría la televisión modificar en cierto modo el proceso mental creativo y la formación de conceptos de conocimiento? Debe recordarse que los conceptos de conocimiento tienen un significante visual en nuestra mente a modo de imágenes mentales. El niño/a utiliza esas imágenes mentales durante sus actividades, pero principalmente durante el proceso de expresión artística y el dibujo. Por tanto, si tal cambio por parte de la televisión sobre las imágenes mentales es posible, ¿podría manifestarse en los dibujos infantiles?

3.5 El fenómeno de la creatividad y su exploración desde la unificación de teorías

*El análisis de la creatividad en todas sus formas está más allá de la competencia de cualesquiera de las disciplinas admitidas. Requiere un consorcio de talentos: psicólogos, biólogos, filósofos, informáticos, artistas y poetas, todos ellos tendrían algo que decir. Ese <<la creatividad está más allá del análisis>> es una ilusión romántica que debemos superar ya.*¹³⁰

(Peter Medawar, 1969)

Desde el comienzo de los estudios relacionados con la creatividad, se estableció en primer lugar una tendencia que concedía más importancia al sujeto en cuestión, dando lugar a la mitificación de la creatividad y el nacimiento del concepto de genio. Con el paso de los años, nuevos enfoques de la creatividad, como el ecológico y científico, han llamado la atención sobre el ambiente y el momento cultural en que el individuo crece.

Al igual que Medawar, Howard Gardner apoya el estudio de la creatividad bajo múltiples perspectivas o áreas de conocimiento, partiendo desde luego desde las particularidades de su formación y conocimientos. Del mismo modo, y siguiendo esa idea de unificar puntos de vista acerca de la creatividad y su naturaleza, este proyecto trata de unificar las teorías seleccionadas como relevantes y aplicables al tema de que trata (el consumo de dibujos animados y el dibujo infantil) y aplicarlas, una vez articuladas entre ellas, al mismo.

¹³⁰ MEDAWAR, Peter (1969). Citado en GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 54

Los resultados son los siguientes:

- a) Un modelo de unificación de teorías de creatividad presentadas en el presente estudio, como proceso creativo.
- b) La aplicación del modelo de unificación de teorías de creatividad (el proceso creativo) al proceso de dibujo infantil.

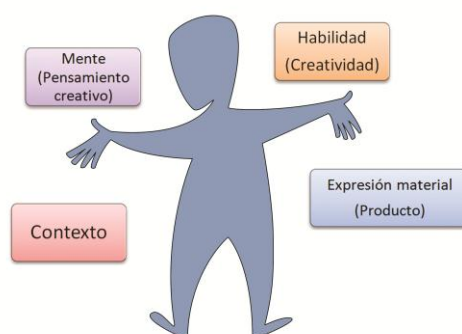
En su búsqueda de respuestas, diversos autores/as han centrado sus estudios en las ramas y campos especializados a los que pertenecen. Sin embargo, cuando se plantea la pregunta “¿dónde está la creatividad?”, puede afirmarse –partiendo de esta unificación- que reside en la mente del individuo, junto con las relaciones sociales pasadas y actuales, el propio campo simbólico donde se haya especializado y los productos a que dé lugar. Esto quiere decir que la creatividad es un fenómeno que se da a nivel mental, pero en cuyo desarrollo y comportamiento influyen la sociedad, los conocimientos que el individuo obtiene y la singularidad del campo de actividad.

Reuniendo las obras analizadas se obtienen las siguientes teorías:

- Creatividad humanista: valoración de la persona creativa (A. Maslow).
- Creatividad científica: valoración de la creatividad y sus productos en sociedad (M. Csikszentmihalyi, H. Gardner, M. Romo).
- Creatividad histórica: análisis de la obra de personas creativas a lo largo de la historia (D. K. Simonton, H. Gruber).
- Enfoque psicológico de la creatividad como capacidad mental (G. Rodríguez Pascual, E. De Bono).
- La creatividad en el contexto sociocultural (P. Torrance, T. Amabile)

Aplicadas al proceso creativo, dan lugar a los siguientes componentes:

- La persona creativa.
- El pensamiento creativo.
- El proceso de trabajo.
- El producto creativo.
- El contexto social, histórico y cultural.



[Gráfico n. 17. Elementos que componen el proceso creativo]

El fenómeno de la creatividad consiste, por deducción, en una compleja interacción de elementos que participan en un proceso cognitivo, que a su vez surge de la necesidad de cambio o la reinterpretación de una cuestión por parte de una persona. Este hecho activa un determinado tipo de pensamiento, cuyo principal cometido es la generación de soluciones que resuelvan tal cuestión, enfocadas a favorecer de manera útil, eficaz y novedosa a una sociedad y un momento cultural que han facilitado los medios y aportado circunstancias, para que todo éste proceso tenga lugar de una forma determinada.

LA REPRESENTACIÓN DE LA IDEA CREATIVA

4.1 La creatividad aplicada al dibujo infantil

Lowenfeld y Lamber Brittain describen el dibujo infantil como: *un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.*¹³¹ Respecto a la realización de dibujos, J. Goodnow añade que se trata de actos que surgen de dentro, con lo cual, a través de su análisis, *obtendremos una mejor comprensión de los niños y del desarrollo en general.*¹³²

Cada dibujo que el niño/a realiza constituye un reflejo de sí mismo: sus sentimientos, sus gustos estéticos, sus formas de relacionarse con la sociedad y crecer en ella, sus capacidades intelectuales y creativas, sus emociones e, incluso, puede contener información referente a su desarrollo físico. En los dibujos queda registrada la trayectoria de desarrollo general que experimenta el menor, sus transformaciones, sus adaptaciones a medida que crece. Es por ello que el dibujo es una importante herramienta para acceder a aspectos tan diversos como la formación de conocimiento y de imágenes mentales, el proceso de percepción del ambiente o las habilidades creativas de un individuo.

¹³¹ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITAIN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 15

¹³² GOODNOW, Jaqueline (2001). *El dibujo infantil*. Madrid. Ediciones Morata, S. L., p.12

Anteriormente, se ha estudiado la creatividad como un fenómeno que engloba los mismos aspectos que participan en la actividad de expresión plástica y creación. Tomando como base el modelo de unificación de teorías desarrollado en el capítulo anterior, es posible desarrollar un proceso creativo aplicado al dibujo infantil. Tras sistematizar los elementos principales a que se han referido los autores/as analizados en este proyecto, puede concluirse que existe un proceso de pensamiento implicado en el acto de crear, originado en una persona y destinado a producir un resultado, todo ello envuelto siempre en un contexto familiar, cultural y social determinados:



[Gráfico n. 18. El proceso creativo del dibujo infantil]

El dibujo infantil se convierte así en un proceso que participa de cada uno de los elementos que componen el fenómeno de la creación y, por lo tanto, resulta una actividad analizable como tal. Es por ello necesario adentrarnos en la relación existente entre el dibujo infantil, el proceso de formación de imágenes mentales y el proceso creativo, así como la presentación de los principales estudios de dibujo infantil hasta la actualidad y la influencia de un medio como la televisión en el desarrollo de todo ello.

4.1.1 La imaginación creadora y la actividad creativa en la expresión plástica según las teorías de Vygotsky.

A lo largo de la historia y durante los primeros acercamientos a la materia, la creatividad ha recibido muchos nombres antes de ser nombrada como tal. De este modo se ha visto relacionada con términos como genialidad u originalidad, principalmente a causa de los estudios que se centraban en opiniones recopiladas de genios famosos, ya fuesen pregonadas por sí mismos o por terceros. Respecto a “originalidad”, es cierto que los creativos son originales, pero no puede decirse lo mismo de los sujetos originales, ya que no todos ellos tendrían por qué ser creativos. El término “descubrimiento” mantuvo del mismo modo un vínculo semejante a causa de su relación con la novedad y lo desconocido; no obstante, mediante el descubrimiento no se crea, y la creatividad no se basa en hallar soluciones existentes, sino en forjarlas desde sus inicios más puros. Puede que los términos a los que más se haya hecho alusión en los estudios de creatividad sean los de “imaginación” y “fantasía”, ya

que han sido utilizados como sinónimos muy frecuentemente. Sin embargo, si bien es cierto que las fronteras entre ellos y la creación son, en ocasiones, algo ambiguas, la psicología los ha separado como términos completamente diferentes. Se considera, de hecho, que la imaginación y la fantasía son capacidades de las que la creatividad hace uso.

Tras el registro de la creatividad como capacidad superior, el antiguo concepto de la imaginación como creadora de imágenes y pensamiento ha sufrido cierto descuido en la investigación por parte de la psicología, principalmente porque se ha concedido más importancia a los procesos sensoriales y perceptivos, así como al aprendizaje. Del mismo modo y a causa de la superioridad que se concede a la razón en los sistemas educativos, ha sido tan desestimada como rechazada por numerosos expertos. Sin embargo, la presencia de la imaginación en el proceso perceptivo como un engranaje más, y la creación de imágenes mentales sin referente real son tan innegables como importantes, ya que poseen una fuerte conexión con la percepción psicológica. Esto es, que la imaginación muestra gran facilidad para crear imágenes mentales que van más allá del sentido de la realidad que determina la percepción del entorno, no necesariamente de forma coherente.

Fue el psicólogo ruso Lev S. Vygotsky quien comenzó a utilizar el término de “imaginación creadora”, más cercano a la propia creatividad que ninguno anterior. De acuerdo con su obra, la imaginación creadora es un medio mediante el cual el ser humano se relaciona con su entorno, siendo capaz de transformar la información que éste le ofrece en códigos comprensibles para él. No obstante, la imaginación posee diferentes maneras de manifestarse y de actuar, por lo cual, según el autor, existen cuatro tipos de vinculación entre la actividad de la imaginación creadora y la realidad:

- 1) Entre la imaginación creadora y la experiencia personal: toda creación por parte de la imaginación creadora se compone en parte por las vivencias extraídas de la experiencia del individuo.
- 2) Entre la imaginación creadora y la información externa, a partir de la combinación entre el propio contenido imaginativo y la información recapitulada de la realidad.
- 3) Entre la imaginación y las imágenes mentales ligadas a las emociones, suscitadas a partir de distintos estados de ánimo.
- 4) Entre la imaginación y la fantasía: la creación mental y/o física no parte de experiencias vividas en la realidad, sino de imágenes mentales de creación propia, esto es, la imaginación en su estado más puro.

Como puede deducirse, Vygotsky consideraba que la imaginación puede participar en mayor o menor medida en el proceso de percepción y el proceso creativo, a través de una reelaboración más personal de la experiencia adquirida. De ese modo, a través del trabajo conjunto de ambos elementos (imaginación y experiencia) en el acto de percepción, se daría lugar a una reelaboración de datos compuesta por, primero, una extracción de rasgos más significativos para la persona y, segundo, su modificación y reelaboración de acuerdo a las necesidades de la misma.

Ya que sus estudios se centran en el dibujo infantil, Vygotsky presenta la imaginación creadora como puente entre la realidad y la realidad que el menor representa en el papel. Gracias a la curiosidad natural del niño/a, nacida de su necesidad de adaptarse a su entorno, del deseo de conocer y descubrir nuevas cosas, la imaginación se ve implicada en todo momento en la actividad mental, desde el inicio de la percepción hasta la realización del dibujo como objeto físico. Sin embargo, la tendencia a la homogeneización que muestra la sociedad puede suponer un freno a este fenómeno. Cuando el entorno ofrece menos respuestas originales y diferenciadas, más adaptado se siente el menor y, por ende, su necesidad de crear disminuye. Además de ello, la educación inadecuada y el consumismo pueden afectar por igual al uso de la imaginación creadora, ya que las necesidades del niño/a son satisfechas antes de que pueda encontrar la solución por sí mismo. Aplicado a la sociedad actual y a las tecnologías del vídeo y la comunicación, es necesario señalar la acusada tendencia a homogeneizar los productos televisivos infantiles y los dibujos animados, hecho que afecta tanto al diseño de personajes (estético y de carácter) como al argumento de las series.

Los estudios referentes a la imaginación creadora realizados por Vygotsky son muy interesantes para la materia que se estudia, por lo cual serán ampliados a lo largo de la investigación.¹³³

4.1.2 Los conceptos de conocimiento y las imágenes mentales como origen del grafismo infantil

En su libro *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*, Isabel Cabanellas presenta unos de los pilares en que basa su tesis. La expresión gráfica infantil supone, ante todo, *una expresión simbólica*, y que ésta surge de los procesos de percepción (visual y psicológica) y representación, en importante relación con el mundo emotivo del menor. Con esta afirmación, Cabanellas sitúa las imágenes mentales en el origen mismo de la producción plástica infantil.¹³⁴ La imagen mental es representada en el soporte físico, por medio de un proceso muy semejante al analizado en los apartados acerca de la creatividad, a partir de la acción combinada del sujeto (sus características, habilidades y personalidad), la acción del contexto y la propia imagen plástica. A este respecto, la autora se reafirma en la naturaleza simbólica del acto creativo, manteniendo que *las expresiones plásticas infantiles tienen, desde los primeros momentos en que se producen, un significado de carácter simbólico que nos comunican sus distintas actitudes ante el mundo, y son la expresión de unas representaciones mentales que, o bien son anteriores, o se van configurando simultáneamente a la propia adquisición del hecho plástico.*¹³⁵ El propio acto de dibujar se manifiesta como consecuencia de un “proyecto”, *idea previa, imagen mental o intenciones, que*

¹³³ Ver apartado 4.2.5.1. *La experiencia como base del aprendizaje del dibujo y la importancia del contexto sociocultural*

¹³⁴ La profesora Isabel Cabanellas propone la siguiente tesis, que la imagen mental es la idea “en mente” del dibujo –por tanto, previa a él-, y que la expresión plástica no es más que el proceso de exteriorización y representación plástica de esa imagen mental en un soporte físico. En breves palabras, el dibujo es la materialización de la imagen mental.

¹³⁵ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 5

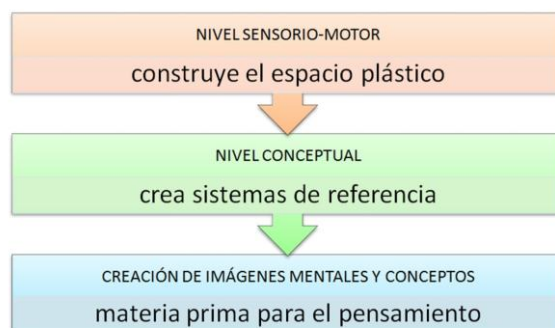
hacen posible que los movimientos se secuencien en un determinado orden y en una medida determinada, según las disponibilidades técnicas y actitudes personales.¹³⁶

También Lowenfeld y Lambert Brittain dan fe de la implicación de las imágenes mentales en el proceso de representación plástica, afirmando que *en su proceso de pensamiento, el niño utiliza las imágenes mentales que tiene de los objetos que lo rodean; el dibujo que vemos en el papel es el símbolo de esa imagen mental, el símbolo que representa el objeto. Su producción artística es, pues, una indicación de la información que recibe, de la forma en que interpreta y comprende esa información.*¹³⁷

La presencia e importancia de las imágenes mentales en el dibujo infantil ya fue señalada por Piaget, quien describía la expresión plástica del menor como un juego entre lo simbólico y su representación visual mental, con el objetivo de crear imitaciones de objetos reales. Este hecho consistía, ante todo, en un proceso cíclico de interiorización de la información captada del entorno y su posterior exteriorización tras un proceso mental. Tal proceso no es otro que la creación de conceptos de conocimiento, con el trabajo conjunto de los pensamientos lógico y creativo.

La imagen mental es, en resumen, la representación mental de seres y objetos. El dibujo es, por tanto, una revelación (o traducción) visual y física de esas imágenes mentales. Ya que el conocimiento se compone de imágenes mentales como unidades de información, el dibujo es la expresión en soporte físico de ese conocimiento.

Según las teorías constructivistas, el acto de dibujar y su relación con la esfera mental son de carácter cíclico, produciéndose además una retroalimentación importante entre sus componentes. A partir de la relación sensorio-motora con el entorno y la adquisición de información analógica, se construyen conceptos de conocimiento que suponen estructuras espaciales y sistemas de referencia a nivel mental, a partir de los cuales el niño/a da forma a su espacio plástico en el soporte. Esta concepción mental de la realidad supone una mayor comprensión de la misma para el menor y, simultáneamente, la expresión gráfica de esta realidad contribuye también a fortalecer esa comprensión.



[Gráfico n. 19. Relación entre el dibujo y la mente según el constructivismo]

¹³⁶ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 11

¹³⁷ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITTAİN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 173

4.1.3 El dibujo infantil como herramienta de creación de conocimiento

Dentro del marco de las ideas preconcebidas, siempre en defensa de la expresión escrita y la valoración del pensamiento lógico-matemático, el dibujo del niño/a se ha percibido en ocasiones, ya sea en el ámbito familiar, ya sea en el ámbito escolar, como un fenómeno ajeno al conocimiento, cuando, en esencia, es un método natural de metabolizarlo. Aún cuando se le considera un simple modo de expresión de los estados de ánimo o una mera representación de seres y cosas, lo cierto es que el dibujo concede al menor la oportunidad de resolver, mediante la expresión plástica, conflictos propios de su edad. Hace más asequible y eficaz la adquisición y formación de conocimiento y crea un sistema simbólico que convierta en unidades comprensibles todas las normas, relaciones, modos de comportamiento, conceptos y actos generales, a través de los que entender su mundo, facilitándole así la adaptación social y cultural.

Si se analiza el dibujo infantil desde el prisma de la semiología, es decir, como un sistema de símbolos y signos, pueden establecer dos afirmaciones: *a)* que por medio del dibujo se crean y consolidan símbolos y signos basados en la realidad, y *b)* si se consideran esos símbolos y signos como unidades de información y, por tanto, de conocimiento, tienen la capacidad de cambiar y evolucionar continuamente, como consecuencia de la experimentación en el entorno.

Estos postulados dan lugar a un sistema de dibujo infantil que funciona exactamente como el sistema de formación de conocimiento. Se trata de dos procesos insertados en una secuencia cíclica, cuyas unidades constituyentes pueden mantenerse, complementarse o cambiar tras la adquisición de nuevas experiencias y datos informativos. Sobre este sistema de dibujo, expone Martínez García tras sus estudios con niños/as pequeños/as, que *la coherencia interna del sistema y su evolución dependen de dos tendencias básicas que permiten definir dos principios: estabilidad y progresión. Ambos se pueden considerar como dos polos opuestos pero complementarios que mantienen el equilibrio y la tensión generadora en los procesos de construcción semiótica.*¹³⁸ La autora confirma la existencia de un procesamiento activo y personal de la información al dibujar, que se afianza a través de una especie de repetición del hecho, dando lugar a códigos mentales elaborados personalmente. En referencia a la percepción y la representación a través del dibujo, postula que *la primera conclusión efectiva es que, para el niño, el dibujo supone una segunda elaboración de los significantes dados en la percepción habitual que adquiere, con la búsqueda de soluciones internalizadas y no impuestas, el valor de una patente personal.*¹³⁹

El dibujo espontáneo a que dan lugar los niños/as es producto del proceso de percepción y asimilación de la realidad. Ya que se compone de signos o unidades particulares, se deduce que exige al menor una elaboración mental personal muy compleja. Es por ello que la expresión puramente personal requiere así mayor esfuerzo que un grafismo más estereotipado, ya que existe un importante trabajo de procesamiento de información y creación de imágenes mentales. Como toda actividad mental y como todo un conjunto de

¹³⁸ MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 96

¹³⁹ MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 187

habilidades, el conocimiento y el pensar serán realizados de manera más eficiente y cómoda, y la tarea de dibujo resultará menos complicada, más efectiva y procurará mayor disfrute si se realiza a menudo.

4.2 Principales estudios sobre el dibujo infantil

La hipótesis principal en torno a la que se articula el presente estudio engloba tres campos de estudio principales: el de la animación y la televisión, el de la creatividad y el referente al dibujo infantil. Los tres bloques constituyen una base teórica sobre la cual extraer ciertas conclusiones finales. El tercer bloque, referente al dibujo infantil, comprende al mismo tiempo una parte teórica y una parte práctica, ya que las actividades a las que se van a aplicar los contenidos analizados hasta ahora consisten en actividades de expresión plástica. Al igual que se ha venido realizando en cada capítulo, se presenta a continuación una recopilación general de las principales opiniones de destacados autores/as, versados en el análisis del dibujo de los niños/as, así como su aplicación al tema que nos atañe.

4.2.1 Los estadios del dibujo infantil según Luquet, Piaget y Vygotsky

La organización de la evolución del dibujo infantil en etapas o estadios surgió con Luquet y Piaget, y prácticamente desde entonces se han venido considerando válidas, especialmente las propuestas por el segundo autor. No adolecen, sin embargo, de críticas por parte de otros expertos más contemporáneos, especialmente John Matthews, Isabel Cabanellas y Luisa M^a Martínez. Con respecto al sistema de organización propuesto por Luquet y más tarde por Piaget, le ha sido achacada en numerosas ocasiones la extrema rigidez en que se estructuran sus etapas según edad y expresiones formales, su inclinación a favorecer el código lingüístico por encima del código plástico y, en general, cierta desvalorización general de la expresión infantil como lenguaje y como grafismo, al compararla continuamente con la expresión artística realizada por los adultos.

4.2.1.1 Garabatos y formas accidentales. Fase sensorio-motriz

La mayoría de autores/as y estudiosos/as del dibujo infantil coinciden al afirmar que la principal función de la etapa del garabateo es tan sólo motriz y lúdica. Lo más destacable de esta fase es el desarrollo motor general del niño/a pequeño/a: la adaptación de su cuerpo al entorno, la acomodación de la mano a los instrumentos de dibujo y, sustancialmente, la coordinación del ojo con la mano en la producción de trazos y manchas. El dibujo no es simplemente una actividad de expresión gráfica, sino que es determinante en el desarrollo tanto físico como mental del menor.

Piaget afirma que las primeras acciones de dibujo carecen de sentido durante los primeros años. Tras ellos, el niño/a descubrirá por accidente que sus trazos se parecen a determinados objetos, por lo que tratará de repetirlos hasta interiorizarlos tomando el objeto en cuestión

como modelo. No obstante, deben destacarse las opiniones de importantes autores/as que se oponen a esta concepción negativa del garabato. John Matthews sostiene que el azar y la casualidad nunca han sido mecanismos de desarrollo; tras sus numerosos estudios con un amplio número de niños/as, afirma: [...] *nunca he visto a los niños intentar reproducir formas que inicialmente hayan sido producto de un accidente.*¹⁴⁰ Por su parte, a partir de los resultados obtenidos tras sus estudios acerca de la expresión plástica de los niños/as pequeños/as, Isabel Cabanellas insiste en que *los llamados garabatos sin nombre son ya dibujos que suponen la utilización de una función simbólica*, y añade: *Las connotaciones peyorativas que tiene el término de “garabato” son consecuencia de la necesidad del adulto de encasillar de alguna manera lo desconocido [...].*¹⁴¹ Para la autora, esta fase supone el desarrollo de los primeros esquemas de acción en respuesta a los estímulos que se reciben del entorno.

La siguiente tabla presenta una comparación entre la concepción del garabato por parte de diferentes expertos en dibujo infantil:

LUQUET, PIAGET Y VIGOTSKY	MATTHEWS, CABANELLAS
<p>Garabatos: son formas accidentales que casualmente pueden parecerse a una parte de la realidad. Una vez ha sido establecida esta relación por parte del niño/a, las formas son repetidas hasta ser interiorizadas</p> <p>Noción negativa del garabateo → No influye en el desarrollo</p>	<p>Garabatos: son formas “controladas” por parte de los niños/as, que desempeñan un importante papel en la evolución del proceso de representación. En el desarrollo no intervienen los accidentes ni las casualidades, el niño/a no centra su atención en tales fenómenos.</p> <p>Noción positiva del garabateo → Influye en el desarrollo</p>

[Tabla n. 6. Concepción del garabato infantil según Luquet, Piaget y Vygotsky, Matthes y Cabanellas]

Durante esta primera etapa de dibujo infantil destaca la aparición del *renacuajo* o *cabezón*, consistente en un círculo en representación de una cabeza y dos líneas como extremidades. John Matthews afirma que no es el único tipo de figura humana que construyen los niños/as pequeños, sino que se adapta a un contexto determinado y a la función que en ese momento desempeñe en el proceso de representación. La concepción general del renacuajo, al igual que las rígidas etapas obligatorias por las que se van produciendo concepciones cada vez más *realistas* de la figura humana y los objetos, es fruto de la opinión y comprensión de los adultos, no de los niños/as.

4.2.1.2 Realismo fortuito

En opinión de Luquet, Piaget y Vygotsky, durante esta etapa los menores crean formas de manera accidental que, casualmente, tienen parecido con algún elemento de la realidad (a causa de sus repetidos intentos para que el grafismo tenga semejanzas con el objeto que trata

¹⁴⁰ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 46

¹⁴¹ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel. (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 8

de representar). Una vez halladas, estas formas son copiadas y repetidas hasta que el menor logra aprenderlas.

Asevera Vygotsky que además comienzan a aparecer los detalles identitarios. En opinión de Luquet, que denomina esta etapa como *incapacidad sintética*, esto sucede porque el niño/a carece aún de la capacidad de incorporar todos los elementos que quisiera a su dibujo. Debido a la torpeza que aún domina su ejecución gráfica, la falta de control y de dominio de los movimientos de trazado, es incapaz de detener el trazado en un punto exacto o crear las formas que realmente desea producir.

Tanto Piaget como Luquet insisten en recalcar las particularidades que determinan el proceso perceptivo en el menor. A causa de su atención breve e intermitente, el niño/a no puede retener todos los detalles observados, hecho que afecta a la representación de los objetos. Como se ha visto en los apartados dedicados al análisis de la percepción visual y la memoria, puede complementarse tal afirmación añadiendo que la atención particular del menor está estrechamente relacionada con la memoria a corto plazo y, debido al estado de desarrollo de su cerebro y conocimiento, el proceso perceptivo irá desarrollándose más profundamente a partir del uso repetido de elementos y el entrenamiento de las habilidades y capacidades mentales.

La opinión de Matthews, sin embargo, discrepa completamente de la clásica concepción de realismo fortuito. El autor afirma que la intención del niño/a de representar torpemente formas y objetos reales es tan improbable como antinatural, ya que sus grafismos se corresponden a sus necesidades representativas. Además, señala la importancia del punto de vista del niño/a a partir de su propia estructura física junto con la insuficiencia en el dominio motor. De nuevo, se insiste en que la concepción adulta del dibujo artístico malinterpreta la expresión infantil.

Por su parte, Cabanellas y Martínez García señalan esta fase como el inicio de la función semiótica para el menor. El niño/a desarrolla esquemas de representación (trazos con semejanza a objetos reales) una vez ha interiorizado los esquemas de acción desarrollados durante la etapa sensorio-motora. Ambas autoras rechazan la propuesta de Luquet, por considerar un paso como accidental en un proceso evolutivo como es el dibujo, y por el establecimiento de un cambio tajante entre trazos descontrolados y trazos con referentes reales.

4.2.1.3 Realismo intelectual

Durante esta etapa, que va aproximadamente de los cuatro a los ocho años de edad, el niño/a se siente satisfecho con aquellos dibujos parecidos a lo que pretende representar, es decir, aquellos parecidos al modelo elegido. Sin embargo, como bien señalan Luquet y Matthews, no se trata de un modelo físico sino de un modelo mental, compuesto por la información que el niño/a conoce respecto a él. A partir de este modelo mental y sus agrupaciones, dice Cabanellas, surgen los esquemas de representación, es decir, las estructuras formales que el

adulto nombra ya como dibujo figurativo. Al ser opuesto al dibujo basado en la copia de la realidad, Luquet denominó este período como “realismo intelectual”, pues el menor dibuja el objeto que ve en su mente, aplicándole las características que de él conoce. Se trata de la representación en papel del significante visual de un concepto de conocimiento, es decir, una *imagen mental*. Dependiendo de lo que se sepa, el dibujo será más completo o no. Si se representa un concepto prototipo de conocimiento con numerosos conceptos derivados del mismo, el menor podrá acceder a una mayor y más completa información en cuanto a detalles que, por tanto, aparecerán representados en el dibujo.

En la representación de este tipo de imágenes intelectualmente realistas, Matthews llama la atención sobre un hecho: se da una representación de estructuras básicas de objetos sin un punto de vista fijo. Esto es, que no existe la más mínima relación con nociones de perspectiva que los adultos conocemos. Así, durante este “dibujar lo que se sabe”, cualquier punto de vista o recurso gráfico es válido siempre que aporte datos con respecto al objeto que se tiene en mente, ya sean visuales o intelectuales.

Será elección del niño/a decidir qué información merece ser representada y cuál no. Si debe ser desplazada, deformada o abatida para obtener un resultado claro y satisfactorio. Es por ello que pueden encontrarse recursos verdaderamente interesantes en los dibujos pertenecientes a esta fase. Un ejemplo muy representativo es el dibujo de una mesa en una composición frontal, donde el uso del alzado hace posible la representación de las cuatro patas de que se compone y los objetos que hay sobre ella, ya que la representación de frente de dos patas resulta incompleta y errónea para el niño/a. Destaca también el uso de la transparencia en la representación del cuerpo bajo la ropa o el interior de una casa tras sus muros (los llamados *dibujos de rayos X*).

El uso de la transparencia es un tema que se ha abordado en la práctica totalidad de estudios referentes al dibujo de los menores. Se trata de una solución de tipo conceptual a un problema referente a la integración de varios conocimientos en un mismo espacio. La representación simultánea del exterior y el interior permite al niño/a la integración de diferentes esquemas y sus significados, de manera que el resultado visual muestra un determinado número de significantes situados en determinados niveles estructurales, plásticos y cognoscitivos. De esta manera, el menor es capaz de exponer ideas tan simples como “el cuerpo está bajo la ropa” o “los muebles están dentro de la casa”.

4.2.1.4 Realismo visual

Previamente a la adolescencia y durante la misma, el niño/a comienza a realizar copias realistas de objetos desde un punto de vista fijo y concreto. Este hecho se da, según la opinión de varios expertos, a causa de las primeras apariciones del pensamiento adulto y por la creciente preferencia del niño/a por observar y dibujar las cosas como se ven, desde un punto de vista y un momento en el tiempo concretos.

Sin embargo, como sugieren expertos/as en creatividad, no debe ignorarse el papel de la enseñanza en este cambio. Al niño pequeño se le enseña en la escuela a “dibujar bien”, lo que implica el abandono del dibujo tal y como él lo conoce: las deformaciones, las transparencias, la figuración de elementos no visuales y/o la supresión de otros tantos presentes, la ausencia de perspectiva y la mezcla de distintos puntos de vista son tachados de erróneos, y el menor es reprimido si alguna de estas características aparece en sus dibujos. Así, su aprendizaje del dibujo artístico y el desarrollo del mismo se ven conducidos por influencias exteriores. De esta manera y como han puntualizado Maslow, Torrance y De Bono, se ensalza como válida una única opción elegida por el adulto, que cierra el avance y desarrollo de otras posibilidades.

Desde este estudio, de manera objetiva y desde la simple curiosidad, se lanza al lector el siguiente interrogante, que bien podría suponer el origen de una nueva investigación: ¿tiende el dibujo infantil hacia el realismo de manera natural o esta inclinación se ve estimulada por la enseñanza y las consideraciones del adulto, especialmente desde el surgimiento de la perspectiva?

Junto con un sistema de enseñanza en pos del desarrollo lógico-verbal y la concepción adulta de la producción gráfica infantil, Enrique García (2005) compara las etapas del dibujo con cajones muy cerrados, sentenciando que los estadios *dentro de los que clasificamos la producción gráfica infantil, son a nuestro juicio un tanto pobres, porque dejan de lado el problema de la creatividad.*¹⁴² Esta aseveración es muy cierta, ya que no existe prácticamente ninguna acepción a ella en la teoría referente a las etapas del dibujo propuesta por Luquet, Piaget y Vygotsky.

La particularidad de las etapas de Luquet reside en la posibilidad de elección de dos modos de dibujo, el realismo intelectual y el realismo visual. El autor no los considera como etapas secuenciadas, sino como dos perspectivas diferentes desde las que enfocar la tarea del dibujo, ambas igualmente válidas. En opinión de Matthews, Piaget radicalizó y jerarquizó estrictamente esas etapas formuladas por Luquet, ya que el realismo intelectual se califica de inmaduro y, por tanto, como una solución no válida. Asimismo, presentó una visión negativa del garabateo y del realismo intelectual, siendo la única finalidad del proceso representacional la copia realista obtenida en la última de las etapas.

Matthews opina que un gran problema en el momento de evaluar las representaciones de los niños/as deviene de la consideración del realismo visual como único modo de dibujo válido y correcto. Esta opinión es consecuencia de la necesidad de los adultos de encontrar referencias a la realidad en los dibujos, olvidando aspectos como la composición, el uso del color y los motivos del menor para realizarlo. Al mismo tiempo, persiste la concepción del dibujo artístico como un proceso compuesto por fases secuenciales de desarrollo, sin tener en cuenta que el dibujo se adapta a la necesidad de cada estado de desarrollo del menor hasta su edad adulta. No se trata de un proceso que va mejorando con el paso de los años, sino un acto evolutivo que manifiesta ciertas características según las necesidades expresivas de la persona en un momento concreto.

¹⁴² GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2005). *La imaginación y el dibujo infantil. El test microgenético*. Sevilla. Editorial Trillas, S. A. de C. V., p. 25

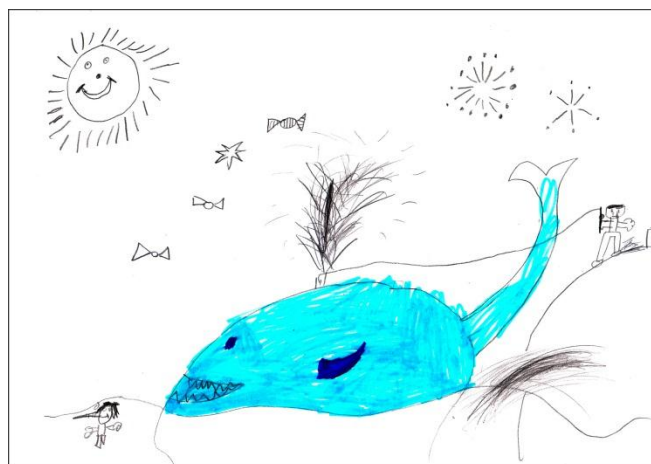
En la tabla n. 7 se presentan sucintamente las características principales de las etapas del dibujo infantil según Luquet y Piaget:

	LUQUET	PIAGET
GARABATEO	Desarrollo motriz, juego	Desarrollo motriz, caos, sinsentido
REALISMO FORTUITO	Casualidad, accidente y copia	Casualidad, accidente y copia
REALISMO INTELECTUAL	Modo 1 válido de dibujo	Dibujo imperfecto
REALISMO VISUAL	Modo 2 válido de dibujo	Dibujo adecuado, copia realista
	Distinción entre dos modos válidos de dibujo. Se puede alternar entre ambos.	Estadios obligados y secuenciados del dibujo. Los tres primeros consisten en la preparación para el cuarto, el realismo visual, el único modo de dibujo válido.

[Tabla n. 7. Etapas del dibujo infantil según Luquet y Piaget]

4.2.2 El dibujo como expresión de la capacidad creativa y la interpretación del desarrollo. Lowenfeld y Lambert Brittain

El postulado principal del que parten el profesor V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain considera el dibujo infantil como alegato del crecimiento y avances que experimenta el ser humano durante sus primeros años de vida. El desarrollo del niño/a es visible a través de los dibujos que realiza, ya que estos contienen información referente a su personalidad, sus emociones, sus gustos, sus opiniones, los datos informativos de que dispone, sus puntos de vista, etc. La principal información reside en las formas gráficas de carácter personal y en la tipología de los detalles que particularizan las formas más genéricas. Por lo general, cuantos más detalles contiene un dibujo, mayor es la experiencia –y por tanto, la conciencia- que el menor extrae del ambiente con el cual convive a diario. Este hecho se traduce en estructuras de conocimiento más completas y diversificadas. Al mismo tiempo, es una muestra de la actividad imaginativa y creativa, que puede advertirse en el uso de metáforas visuales y la combinación original e inusual de elementos.



[Imagen n. 129. Dibujo de actividades prácticas que representa a una ballena expulsando por su espiráculo fuegos artificiales y caramelos]

Por otra parte, si estos detalles evolucionan y van cambiando gradualmente por medio de un proceso de adaptación, son muestra de los cambios que el menor experimenta al crecer y del forjamiento de su personalidad. Aquellos dibujos estancados en los que se repitan una y otra vez los mismos símbolos, sin cambio alguno, de seguro pertenecerán a menores cuyo desarrollo social y vivencias sean más limitados debido a causas determinadas, como pueden ser la inadaptación social, problemas familiares, discapacidades mentales y/o físicas y el tipo de educación recibida.

El desarrollo no ocurre del mismo modo en dos personas, por lo que el dibujo infantil no puede estudiarse como un proceso compuesto por etapas dispuestas de manera inamovible. Se trata de un proceso que tiene lugar de forma flexible y variable, y debe ser así para su correcto florecimiento, puesto que evoluciona siempre ligado al niño/a: sus experiencias, sus descubrimientos, su conocimiento, sus sentimientos, etc. Es por ello que Lowenfeld y Lambert Brittain presentan un desarrollo de la producción artística infantil ligada al desarrollo y dividida en fases situadas entre edades aproximadas, pero sujetas a variaciones siempre que el proceso del dibujo lo haga necesario.

4.2.2.1 Las fases no secuenciales del dibujo

Siguiendo la pauta del análisis del dibujo infantil dividido en etapas de desarrollo, V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain presentan sus propias fases, a través de las cuales evolucionan las habilidades plásticas y expresivas del menor. Estas fases, no obstante, son consideradas no secuenciales por ambos autores, por lo que las sitúan en una franja temporal amplia dentro de la que cada niño/a se rige según su propio ritmo de desarrollo.

El comienzo de la autoexpresión infantil arranca con la llamada *etapa del garabateo*, que va de los dos a los cuatro años de edad aproximadamente. Ambos autores insisten, sin embargo, en librar al garabato de la concepción peyorativa a la que ha ido asociado a lo largo de los años.

Esta etapa comprende tres estadios a su vez:

- 1) El garabateo desordenado: trazos y grafismos sin sentido, sin control y sin finalidad representativa, cuyo objetivo es el desarrollo psicológico y físico del menor.
- 2) El garabateo controlado: durante este estadio se da la vinculación entre el movimiento de la mano, los trazos producidos y el control por medio del ojo. El resultado son garabatos más elaborados y las primeras comparaciones con referentes reales.
- 3) El garabato con nombre: ambos autores describen este estadio como el paso del pensamiento cinestésico al pensamiento al pensamiento imaginativo, con lo cual el dibujo se realiza con una intencionalidad representativa.

Durante la etapa del garabateo, Lowenfeld y Lambert Brittain señalan como necesaria la presencia del adulto en el proceso de expresión plástica. Sin embargo, oponiéndose a las teorías de Matthews, consideran que esta presencia debe suponer únicamente una fuente de motivación, limitándose a animar al niño/a en su tarea, escuchando sus comentarios y

explicaciones acerca de lo dibujado y, en definitiva, haciendo sentir al pequeño que su trabajo es muy valorado. El adulto debe abstenerse, por ende, de hacer comparaciones entre los grafismos y la realidad, así como de interpretar los garabatos desde su punto de vista, ya que no es beneficioso para el menor.

La *etapa pre-esquemática*, que va de los cuatro a los siete años, comprende la creación continua y consciente de formas que tienen relación con componentes de la realidad. Se trata del comienzo de la comunicación gráfica. El primer símbolo que destaca en los dibujos producidos durante la etapa pre-esquemática es la figura humana, representada por un círculo y dos líneas que pueden referirse al tronco o a las piernas, el conocido renacuajo. Numerosos autores/as coinciden al afirmar que el origen de esta figura es el conocimiento progresivo de su propio cuerpo por parte del menor y sus relaciones con otras personas, principalmente la familia.

De los siete a los nueve años de edad surge el concepto de las formas en la *etapa esquemática*, pues tras la experimentación realizada en las etapas anteriores, el menor ya se forma un concepto diferenciado y concreto de la figura humana, los demás seres y los objetos que componen su ambiente. Las representaciones serán interiorizadas por medio de la repetición de cada una de ellas en futuros dibujos. Estos esquemas son muy flexibles y admiten cambios y transformaciones, ligados a las nuevas experiencias que el niño/a pequeño/a vive, un proceso completamente análogo al proceso de formación de conceptos prototipo y conceptos derivados en la mente.

Será a partir de los nueve años en adelante cuando se den los comienzos del realismo, llegando a una tendencia al naturalismo desde los doce hasta aproximadamente los quince años de edad, momento en que el adolescente decidirá si especializarse en la expresión plástica, el arte y/o el dibujo infantil, o mantenerlo como una de sus habilidades de desarrollo medio.

4.2.3 La imagen plástica y las etapas evolutivas del dibujo según Matthews y Cabanellas

Para John Matthews e Isabel Cabanellas, el proceso de representación no sólo consiste en una expresión gráfica en el soporte. El proceso completo comprende varias acciones interrelacionadas de manera dinámica: la forma y el movimiento, la expresión de emociones (diálogos, juegos, escenificaciones, etc.), la experimentación en relación a la temática del dibujo y sus estructuras, la propia experiencia y la implicación de las estructuras mentales. En resumen, se trata de la unión del pensamiento y la acción, de la imagen mental y la imagen representada en el soporte.

El proceso de realización de un dibujo consiste en un proceso de atención, durante el cual el menor va construyendo progresivamente sobre el soporte físico, de acuerdo a los distintos focos de atención y la experiencia que se vive en el momento. Ya que a tan temprana edad el mundo no deja de ofrecer un gran abanico de variopintas experiencias, dice Matthews que *el*

*verdadero juego representacional se encuentra en un estado de transformación continua.*¹⁴³ Al igual que los planteamientos de Lowenfeld y Lambert Brittain junto con las teorías de Goodnow, ambos autores/as defienden el concepto de etapas de dibujo evolutivas y sujetas a las capacidades del menor, rechazando las fases organizadas en edades cerradas. En una entrevista realizada a Isabel Cabanellas el 18 de julio del año 2008, la autora se reafirma en esta tesis: *a los niños hay que respetarles su tiempo. Cada uno tiene un ritmo de aprendizaje, de comprensión, de actuación, y si no se respeta, no se consigue nada. Es cierto que hay que conjugar el tiempo del adulto con el del infante, pero eso no significa imponer el tiempo del adulto al del niño. El niño puede, y se le debe permitir, conformar su propio ritmo. Y si se le respeta, creará su comunicación, se acercará al aprendizaje.*¹⁴⁴

Toda la evolución del proceso representacional depende de una base constituida por formas y principios estructurales aprehendidos desde los inicios y a lo largo de la práctica del dibujo. El concepto del tiempo se convierte así en una autoridad participante, ya que niños/as de la misma edad dibujan los mismos objetos de un modo variado. Como señala Goodnow (2001) a partir de sus estudios acerca del dibujo infantil, pueden *hacer uso de toda una serie de técnicas dentro de un mismo día, de una misma semana o un mismo mes.*¹⁴⁵

A causa del modelo derivado de las ideas de Luquet y Piaget, la lectura guiada de las etapas del desarrollo infantil se realiza de manera encorsetada según las determinadas edades. Además, se considera a cada una de las etapas como pasos necesarios que deben darse para lograr un adecuado desarrollo de la capacidad de representación, entendida ésta como una copia realista de una parte de la realidad. Es principalmente a causa de las teorías de Piaget, el sistema educativo y la concepción adulta de la finalidad del dibujo, que al dibujo infantil sólo se le tiene en cuenta una finalidad realista. Su desarrollo comienza con una investigación sensorio-motriz y de formas algo caótica, llena de accidentes fortuitos, hasta desembocar repentinamente en la aparición del *renacuajo*, y de ahí siempre hacia un realismo cada vez más perfeccionado. Puede que este sea el punto donde exista mayor discrepancia por parte de Matthews y Cabanellas, ya que no encuentran el sentido a ese salto en la evolución del dibujo, sosteniendo en todo momento que es la idea adulta la que contamina la realidad del dibujo infantil y nos aparta de su verdadero sentido.

El objetivo de la expresión plástica llevada a cabo por el niño/a no es una mera copia de un objeto real. Consiste en un análisis identitario del propio menor, en el acto de sintetizar hechos y objetos que forman parte de su experiencia. Más que por las características visuales (color, tamaño, forma...), el menor se interesa por la posición y sus características funcionales del objeto. Lo caótico que el adulto pueda contemplar en los dibujos infantiles en estas edades encierra en verdad el orden en que se desarrolla el pensamiento del niño/a, en sus *dimensiones logicomatemáticas, lingüísticas, espaciales, cinestésicas, dinámicas y configurativas*¹⁴⁶. Por ejemplo, la etapa de garabateo que Piaget tanto ha devaluado es la base que comienza en el desarrollo sensorio-motriz y permanece como un vocabulario básico,

¹⁴³ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 191

¹⁴⁴ <http://compartierendocrianza.blogspot.com.es>; consulta realizada en abril de 2012.

¹⁴⁵ GOODNOW, Jaqueline (2001). *El dibujo infantil*. Madrid. Ediciones Morata, S. L., p.59

¹⁴⁶ Citado en MATTHEWS, John (2002), p. 93

siempre en evolución para el dibujo. Esto significa que, durante esa primera etapa, el niño/a adquiere los elementos primarios que participan en el proceso de representación.

Para Matthews y Cabanellas, la fase del garabateo no consiste en un conjunto de acciones sin sentido nacidas de la casualidad. Muy por el contrario, engloba un conjunto de acciones y formas con significado expresivo y representacional mediante las cuales el menor investiga su entorno. Los garabatos desempeñan importantes funciones en el desarrollo de la habilidad del dibujo en el niño/a, como la de investigar visual y dinámicamente estructuras, representar formas y movimientos y expresar emociones. El garabateo forma parte del estudio sensorio-motriz que el menor realiza entre sus primeros cinco y siete meses, quien, lejos de dar lugar a formas homogéneas, ya es capaz de diferenciar formas y hacer síntesis de las mismas. A partir de ello, según los estudios de varios autores/as, entre los que se encuentran Lowenfeld y Martínez García, entre los dos y tres años de edad aproximadamente el menor logra reconocer su gesto, y por tanto su grafismo, produciéndose un paso de gigante en el control visual sobre la mano y el instrumento de dibujo. Según Martínez García, se trata del nacimiento del gesto como signo.

Según las capacidades de cada niño/a, la fase del garabateo, llamada *período sensorio-motriz* por Cabanellas, comprende tres etapas que llegan aproximadamente hasta los tres años. Sin embargo, las estructuras de las tres generaciones no se dan a edades concretas. En lugar de ello, Matthews apunta que oscilan entre el primer año de edad y los tres años, especialmente la segunda y tercera entre los dos y tres años. Según Cabanellas, es en esta etapa donde aparecen las primeras formas y esquemas surgidos de la acción física del menor, causada por determinados estímulos, comenzando a mantener entre ellos leyes como la asociatividad o la identidad.

Es a los tres años de edad cuando el menor establece contacto con la estética y sus capacidades creativas están en su máximo esplendor. Será a partir de esta edad que sea susceptible a las influencias ambientales, principalmente familiares y escolares, las cuales, en opinión de la autora, suelen machacar su sensibilidad artística y su talento creador.

Las fases propuestas por Matthews difieren en diversos puntos. En torno al año de edad y de acuerdo a su obra, el autor nombra las *estructuras de primera generación*, cuyas acciones básicas son los movimientos de la mano en vertical y horizontal, produciendo arcos y vaivenes. Durante este período, el menor no se interesa solamente por la forma en sí, sino por el movimiento, las acciones del objeto representado y el propio material de dibujo.

Las *estructuras de segunda generación* se dan durante los dos años de edad aproximadamente. El niño/a ya es capaz de realizar movimientos rotatorios continuos, origen de las formas cerradas. Al mismo tiempo, su interés se centra en las propiedades de las líneas, sus ángulos y las limitaciones que el tamaño del soporte de dibujo impone. También se dan los puntos en movimiento y las líneas discontinuas, estrechamente relacionados con la representación dinámica. Al mismo tiempo, todo el proceso de dibujo está unido a determinadas acciones, *efectos de sonido, vocalizaciones y movimientos de otras partes del*

*cuerpo*¹⁴⁷, formando un proceso completo y dando lugar a un pleno acto expresivo. En relación a la representación del movimiento, el niño/a realiza una especie de escenificación de la escena que tiene en mente en el proceso representativo.

Entre los dos y tres años se dan las *estructuras de tercera generación*. El principal avance es la forma cerrada, con la cual es posible un nuevo uso del espacio, y el análisis de los conceptos *dentro* y *fuera*. Según Matthews, la forma cerrada es el origen de la consideración de la línea como una superficie, lo cual ayuda al menor a interesarse por las relaciones entre sus grafismos y los elementos que componen la realidad.

Durante la tercera generación se acentúa la experimentación e interacción con el dibujo, entendido aquí como soporte físico. Las acciones más destacables consisten en atravesar el papel y realizar movimientos en el tiempo y el espacio. Agujereando y pasando objetos a través del papel, ya sea el material de dibujo o un juguete, el niño/a comienza a investigar la acción de atravesar como tal, ya que aún carece de conocimientos acerca de perspectiva. De esta manera, mediante la experimentación, el niño/a toma mayor conciencia de lo que esta acción supone. Conoce sus efectos, pero aún no ha adquirido el lenguaje gráfico para representarlo. Por otra parte, la escenificación y el juego están muy unidos al proceso de representación. Realizando movimientos en el tiempo y el espacio, el menor no se limita a representar objetos, sino que va más allá y desarrolla acontecimientos, siguiendo una especie de animación secuenciada. En cierto modo, muchos de sus dibujos consisten en un escenario sobre el que se desarrollarán determinados actos. A partir de las etapas de primera, segunda y tercera generación, el niño/a realiza formas más complejas al combinar las formas básicas adquiridas. Estas combinaciones consisten en ascenso y descenso por un eje vertical, es decir, movimientos de arriba abajo, el uso de formas en U y la capacidad de hacer giros y vueltas en todas las direcciones a lo largo y ancho de la superficie del papel.

Hasta ahora, se ha visto que el acto de dibujar comprende un proceso en el que interviene la percepción visual, el conocimiento acerca del objeto y el discurrir de la atención del niño/a. El dibujo, por tanto, *tiene su origen en la interacción dinámica entre el niño, el medio y el entorno*¹⁴⁸.

Representación = dibujo + experiencia + juego + entorno + conocimiento

Durante la fase situada entre los tres y cinco años, Cabanellas presenta el período de la función semiótica, caracterizado por las primeras representaciones con referente real. Al mismo tiempo, los menores comienzan a interesarse por la estructura y el aspecto de los objetos, y por la manera de ser de los personajes que protagonizan sus actos de representación (juegos, invención de historias, inclusión de diálogos, etc.). Estas escenificaciones son representadas mediante la repetición de imágenes en diferentes escenas que podrían componer una historia, a modo de saltos en el tiempo y el espacio. Junto a la información que capta a través de la percepción visual, el niño/a aporta su propio mundo interior y sus historias imaginarias, adaptándolas a sus capacidades gráficas.

¹⁴⁷ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 66

¹⁴⁸ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 174

Entre los cinco y los siete años surge el interés por formas que rodean a otras (en el caso de la figura humana, gafas, cinturones, alas, etc.), lo cual conlleva el análisis de la ocultación de líneas por superposición. Comienzan los dibujos de rayos X y las soluciones propias del punto de vista variado y libre que utiliza siempre el menor pequeño. Será durante este período donde el menor aumente la intencionalidad comunicativa en sus representaciones, fruto de una mayor participación en el ambiente que le rodea. Ya que permanece atento a todo lo que su entorno ofrece, se da una apertura a las influencias y la adquisición de elementos externos. Esta etapa se caracteriza por la evolución del dibujo hacia un primer realismo, ya que el niño/a trata de representar objetos reales y la información que tiene de ellos. Todo ello se debe al progreso de su capacidad de percepción e identificación de detalles, su interés por la estética y sus deseos de comunicar a través de sus grafismos.

Posteriormente, a partir de los 8 años y hasta los doce aproximadamente, comienza el período dedicado al realismo, donde el menor resuelve conflictos sociales a través del dibujo y gusta hacer valer su trabajo. Puesto que el menor ha desarrollado una mayor conciencia visual, sustituye las exageraciones, las perspectivas imposibles y ese tipo de recursos por un aumento de detalles referentes a los elementos que sean emocionalmente significativos para él. Aunque sus dibujos adolecen de cierta rigidez y los efectos de movimiento, sombreado o pliegues no son dominados, la escuela comienza a llamar su atención hacia la perspectiva y el punto de vista realista. Esto puede derivar en una pérdida de la espontaneidad y un aumento del nivel de auto-exigencia hacia sus dibujos. Numerosos autores/as señalan que este es el fin del dibujo infantil propiamente dicho, ya que el adolescente adquiere una perspectiva de su trabajo cada vez más adulta. En opinión de Cabanellas, esto sucede principalmente porque la escuela y el entorno familiar acaban por reprimir las capacidades expresivas espontáneas e individualistas del menor, haciendo que se pierdan su sensibilidad artística y su talento creador.

4.2.3.1 La presencia del adulto en el proceso de dibujo infantil: la estimulación temprana

Matthews se reafirma en el paso tan importante que supone para la evolución de la capacidad de representación, que el niño/a comience a hacer descripciones de vistas de objetos ayudado por una persona adulta. Es cierto que el menor carece de recursos avanzados, pero no de la comprensión de la imagen (si le es explicada) y de la inventiva. Esta opinión recibe el apoyo de Cabanellas, quien constata ciertas apariciones de relaciones de tipo euclidiano, surgidas en tempranas manifestaciones plásticas, incluso antes de que existan indicaciones verbales por parte de los adultos hacia los dibujos.

A partir del estudio realizado con su hijo Ben¹⁴⁹, Matthews llega a la conclusión de que entre los tres años y nueve meses y los cuatro de edad, los menores son capaces de tener en cuenta,

¹⁴⁹ La obra de John Matthews parte de estudios realizados con numerosos niños y niñas pequeños, pero también gira en torno a la evolución de su propio hijo, Ben. El autor muestra la trayectoria evolutiva que su hijo experimenta en la actividad de dibujo, sus pronto intentos de representaciones euclidianas y soluciones que, teniendo en cuenta su edad, no dejan de ser asombrosas. No obstante, debe tenerse en cuenta que se trata de un niño hiper-estimulado: Matthews está presente en la realización de cada uno de sus dibujos, le explica y describe imágenes, comenta con él soluciones como el *contrapposto* o la situación de los objetos en una perspectiva que se aleja. Al basar muchas de sus afirmaciones en el análisis de la obra de sólo un niño, su hijo, deben ser muy tenidos en cuenta los estudios, por ejemplo, de Cabanellas y Martínez García, que en todo momento trabajan con un gran número

a través de su propia expresión y medios, el movimiento y la posición de los objetos. De acuerdo a sus recursos, son capaces de dar lugar a variaciones y cambios de tamaño entre elementos para indicar profundidad. Por ejemplo, a sus cuatro años y cuatro meses aproximadamente, Ben realizaba diferenciaciones de tamaño entre objetos para describir la profundidad. Del mismo modo, cambiaba el tamaño de partes de objetos o personajes para crear vistas en picado y contrapicado. Esta evolución estuvo respaldada por charlas y descripciones de imágenes por parte del autor, hecho que le hizo reafirmarse en sus teorías: *con una instrucción adecuada, muchos niños pueden coordinar gradualmente aspectos configurativos, dinámicos, cinestésicas y físicos de eventos y objetos en relación con el medio.*¹⁵⁰

Totalmente contraria a este sistema de estimulación temprana propuesto por Matthews, Martínez García no sólo afirma que el proceso de dibujo infantil no necesita de un interlocutor, sino que sentencia que el niño/a que dibuja libremente y en solitario aprende de manera más eficaz. Esto ocurre porque establece ciertas *redes semióticas que le permiten regular las relaciones, asociaciones y vínculos estructurales y significantes que se desprenden de la experiencia.*¹⁵¹ De esta manera, apoyándose en la declaración de Piaget de que el dibujo es un monólogo para el niño/a (dibujado y/o hablado), la autora defiende un proceso de desarrollo del dibujo natural y espontáneo. El menor debe ser su propio maestro, adecuando su expresión a sus necesidades y no a requerimientos externos que alteren su propia expresión personal. También Piaget definió la actitud del menor ante la presencia del adulto en el proceso de dibujo como un acto de subordinación a tal presión, tanto intelectual como afectiva, dependiendo de su relación con éste último.

De este debate surgen interesantes cuestiones que pueden despertar la curiosidad del lector: ¿puede ser la estimulación temprana un escollo para el desarrollo de la creatividad que se presupone los niños/as poseen, o puede tratarse de un apoyo al desarrollo de las capacidades y habilidades del menor para mejorar precisamente en ese campo simbólico, que es el dibujo? ¿Conceder plena libertad a la expresión del menor garantiza un dibujo genuinamente más infantil, menos contaminado por las presiones externas, propias del punto de vista de los adultos? ¿Puede calificarse cada método como más adecuado o menos, o es necesario un equilibrio entre ambos?

4.2.4 El lenguaje del signo y sus dimensiones. Luisa M^a Martínez García

Como se ha visto al comienzo de capítulo, del mismo modo que se ha realizado un análisis de la animación, la televisión y la percepción a través de la semiología, es posible revisar el dibujo infantil desde la misma disciplina de conocimiento: el análisis de los signos. Es la propuesta de

de menores acerca de la misma temática. Ambas autoras opinan que, aunque el niño y la niña pueden llegar a entender conceptos como los nombrados, la evolución "normal" hacia la perspectiva adulta no surge de un modo tan rápido. La opinión que a este estudio le merece es que, si bien es posible llegar a estimular a un menor de manera que alcance un nivel alto en representaciones mediante métodos adultos, los resultados siempre serán más impersonales en cuanto que el niño no ha creado por sí mismo muchos de los recursos y esquemas gráficos que utiliza, además de ser conducido su trabajo hacia fines objetivos propuestos por un adulto.

¹⁵⁰ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 213

¹⁵¹ MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 71

Luisa María Martínez García, que realiza una profunda investigación de la expresión plástica infantil a partir de las unidades sgnicas en que se divide y su función simbólica, tema del que también hace eco Isabel Cabanellas.

Partiendo de un enfoque semiótico, la autora toma en consideración todos los elementos y dimensiones que participan en cualquier proceso de semiosis. Esto es necesario en cuanto se concibe el dibujo infantil como una fracción del sistema mental de formación de conocimiento y exteriorización de imágenes mentales. A partir de los estudios de Charles Morris acerca del signo¹⁵² y sus propias aportaciones, la autora constata que el sistema sgnico correspondiente al dibujo infantil se divide en tres dimensiones principales y estabilizadoras:

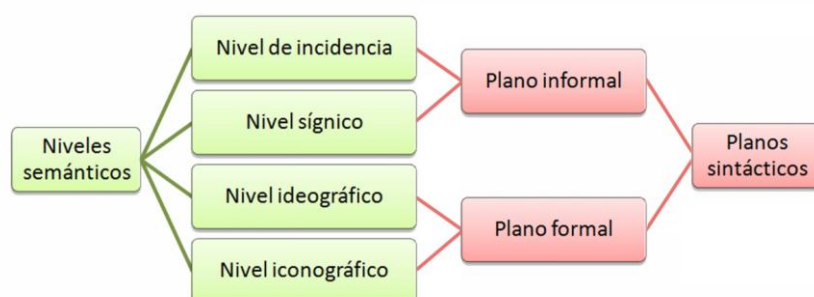
- 1) La dimensión sintáctica.
- 2) La dimensión semántica.
- 3) La dimensión pragmática.

Como su nombre indica, la dimensión sintáctica hace referencia a la forma y la relación entre los elementos que componen el lenguaje gráfico, es decir, cómo se expresa el niño/a. La dimensión semántica tiene en cuenta los referentes reales que dan lugar a los grafismos en el dibujo, relacionando los signos con los objetos a los que hacen referencia y dotando a cada estructura de un significado. Su función es la de otorgar un sentido y un significado acerca de lo que se expresa. Por último, la función pragmática o comunicativa comprende la intencionalidad que subyace a la expresión, es decir, para qué o para quienes el menor se expresa mediante el dibujo, la relación del signo con sus intérpretes.

En resumen, el contenido de las tres dimensiones vendría a ser el siguiente¹⁵³:

- Función sintáctica → Codificación
- Función semántica → Expresión
- Función pragmática → Comunicación

Centrándose en la dimensión sintáctica y el análisis de la forma, Martínez García sitúa el proceso del dibujo y la forma en diferentes planos y niveles. Para una mayor comprensión, se presenta el siguiente esquema expuesto por la autora en un artículo para la revista *Arte, individuo y sociedad*, en el año 2000:



[Gráfico n.20. Planos y niveles de la dimensión sintáctica, según Luisa M^a Martínez García]

¹⁵² Ver Charles Morris, *Fundamentos de la teoría de los signos*, de 1985.

¹⁵³ Ver MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2000). La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños. *Arte, individuo y sociedad*, 12: 17-40. Universidad de Málaga, p. 23

Los niveles semánticos representan la evolución, en este caso, del lenguaje sígnico del dibujo infantil, es decir, el progreso madurativo de símbolos y los significados que el menor les concede, equiparable a las etapas anteriormente descritas. El nivel de incidencia representa la fase de experimentación de los primeros meses, el nivel sígnico hace referencia al surgimiento del signo a partir del trazo controlado, el nivel ideográfico comprende combinaciones de grafismos más complejas y el nivel iconográfico supone la representación de esquemas figurativos con referentes reales.

Por su parte, los planos sintácticos se refieren a la evolución formal de trazos y formas. El plano informal contiene aquellas formas que no componen una estructura con sentido y, al contrario, el nivel formal engloba unidades estructurales que comienzan a tener semejanza con objetos presentes en el entorno.

4.2.4.1 Las etapas evolutivas del dibujo hacia la figuración

Al igual que Matthews, Luisa M^a Martínez García se opone al encorsetamiento del desarrollo del dibujo infantil en etapas rígidas, ya que es opuesto a la naturalidad del proceso. Existen niños/as más estimulados que otros, que dedican más o menos tiempo al dibujo, sus capacidades y habilidades nunca son las mismas, y sus puntos de desarrollo se dan en diferentes edades o momentos temporales. Esto hace imposible encasillar cada estadio evolutivo en una edad determinada, ya que la evolución del dibujo infantil se da de una manera muy concreta según el sujeto, sus características y la influencia de su contexto. La autora propone ciertas etapas generales basadas en los orígenes del dibujo mismo pero, una vez se establece la capacidad de control sobre el grafismo, deja libertad a los progresos de la expresión plástica para desplegarse como sea necesario, sin estar ligados a una edad determinada.

Siguiendo la opinión general acerca de los primeros grafismos producidos por niños/as muy pequeños, la autora establece hasta los 18 meses aproximadamente las acciones gestuales casuales, los garabatos descontrolados que no llegan a conformar un signo en sí mismos. Será entre los dos y tres años cuando se establezca cierto control visual sobre la mano, que se manifestará en la velocidad, la dirección, rotación de la misma y, por consiguiente, en el trazado sobre el papel. El menor lleva a cabo entonces acciones gestuales que no son fruto de la casualidad, sino voluntarias, apareciendo en una forma primitiva el signo en el dibujo. La construcción de las primeras unidades formales cerradas, denominadas *monogramas* por la autora, y las relaciones entre ellas, se sitúan entre los tres y cuatro años de edad. Existe una creación voluntaria de formas, pero aún sin finalidad representativa.

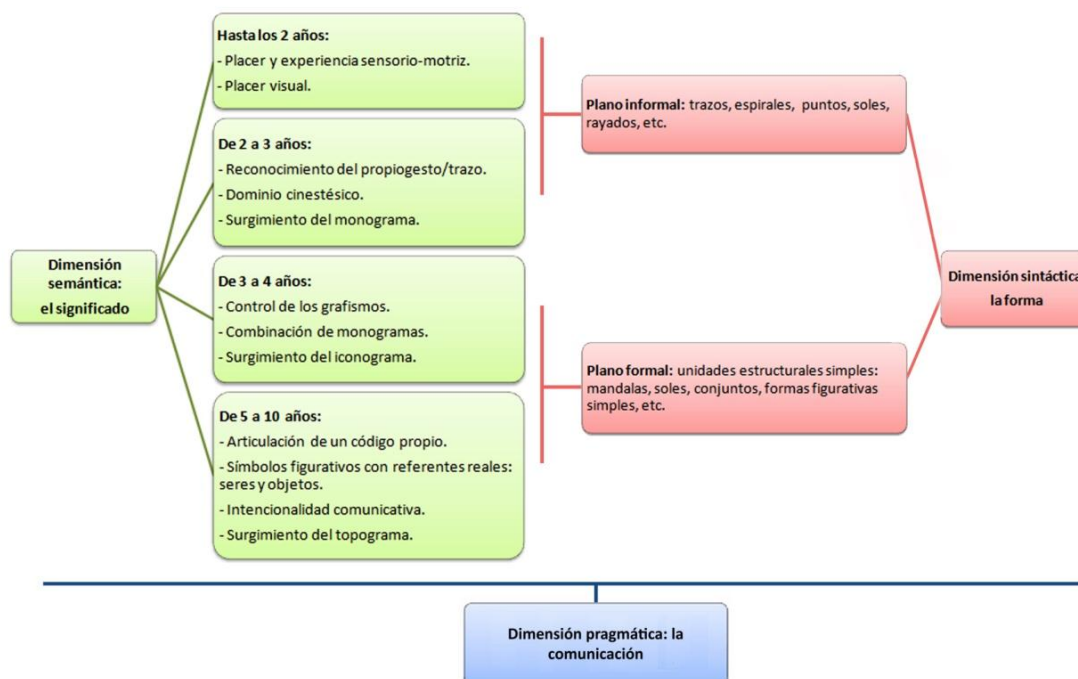
Asimismo, la combinación de monogramas (círculos, cuadrados, trapezoides, triángulos, etc.) y unidades estructurales conduce a unidades formales más complejas. Tras su comparación con ciertos referentes reales, el niño/a adjudica valor simbólico a tales unidades. Será así, a partir de los cuatro años y principio de los cinco, cuando se establezca un código constituido por lo que Martínez García llama *iconogramas*, símbolos gráficos figurativos. El niño/a ya es capaz de representar seres y objetos como símbolos que se diferencian entre sí de forma significativa.

Esto demuestra una intención muy explícita de comunicación a través del dibujo. Durante este período, la expresión contiene a un sujeto o sujetos protagonistas que llevan a cabo una acción, es decir, que existe un protagonista y un argumento, todo ello situado en un entorno determinado. El conjunto se denomina *topograma*, el contexto que envuelve o contiene uno o varios iconogramas. Es debido a las necesidades expresivas que conducen a este tipo de soluciones plásticas el motivo por el cual los dibujos de los niños/as de unos cinco años son tan parecidos entre sí, pues parten de los mismos principios.

Será hasta esa edad que la autora se permita distribuir la evolución del dibujo infantil en etapas de desarrollo. Además, posiciona el progreso y crecimiento del mismo de manera flexible, de acuerdo a las características de cada menor, hasta la edad aproximada de diez años. Este progreso va ligado al incremento del nivel de comprensión, sensibilidad, permeabilidad emocional, experimentación y a la introducción de nuevos contextos.

La evolución del dibujo infantil queda contenida, por tanto, en la dimensión semántica, relacionada con la asignación de significado a los signos dibujados y su correspondiente físico en la realidad. De esta manera, las etapas del dibujo vienen a ser los niveles de desarrollo que esta dimensión presenta. De igual modo, los planos sintácticos representan esa misma evolución a nivel gráfico y formal, conteniendo los cambios que el grafismo del menor sufre con el paso del tiempo y la práctica de la actividad.

En el gráfico n. 21 quedan reflejadas de forma simple las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática, aplicadas a las etapas del dibujo infantil:



[Gráfico n. 21. Las etapas del dibujo infantil según sus dimensiones y planos hasta la figuración, según Luisa M^a Martínez García]

4.2.5 La comunicación a través de la imagen plástica

Numerosos estudios acerca del dibujo realizado por menores, avalan y confirman la existencia de una tendencia innata en el niño/a de recurrir a una expresión organizada. Esta necesidad le impulsa a dar forma a conjuntos donde priman el orden y un significado concreto. Por supuesto, tales conjuntos son creaciones plenamente personales y únicas, que se resuelven desde una lógica subjetiva y propia de cada estado del desarrollo que determina los resultados. El hecho de recurrir al dibujo espontáneo, donde el niño/a es el eje en torno al cual se despliega el proceso creativo, le permite enfrentarse a la realidad desde un plano indirecto en el entorno, pero directo en cuanto a que compromete toda su capacidad mental. De esta forma, el niño/a se acerca a la realidad por medio de un código que controla perfectamente y que tiene como referente imágenes mentales de creación personal. El proceso en su totalidad es aún más destacable y atractivo, ya que es el menor quien otorga significado a los esquemas que dibuja, de la manera que constituye el carácter más seductor de la expresión plástica infantil, a través de fórmulas flexibles. Estas fórmulas son libres de toda norma externa, de toda pauta o regla dictada por los adultos o el sistema social; se adaptan a las necesidades que surgen en el momento, ya sean de carácter plástico, espacial o psicológico, sin relegar en ningún momento los principios que dan coherencia a la composición completa.

Así, el dibujo actúa como un filtro que reduce o transforma la realidad en términos y símbolos que el niño/a puede controlar y modificar, donde la forma es el elemento sobre el que recae mayor importancia.

4.2.5.1 La experiencia como base del aprendizaje del dibujo y la importancia del contexto sociocultural

*[...] la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.*¹⁵⁴

(L. S. Vygotsky, 2003)

Puede que el punto en que todos los expertos en dibujo infantil coinciden sea la importancia de la experiencia en el dibujo de los niños/as. Su papel determinante es tal que, tras la cita a comienzo de apartado, Vygotsky añade: *por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. [...] De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más vea y asimile, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.*¹⁵⁵

¹⁵⁴ VIGOTSKY, Lev Semiónovich (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid. Ediciones Akal, S. A., p. 17

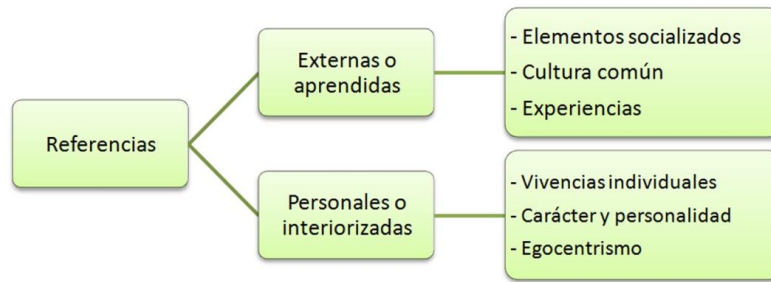
¹⁵⁵ VIGOTSKY, Lev Semiónovich (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid. Ediciones Akal, S. A., p. 17, 18

Para Vygotsky, el conocimiento está estrechamente ligado al desarrollo del ser humano, el cual se ve determinado, aparte de por sus propios procesos de maduración naturales, por el aprendizaje y los procesos de pensamiento interno a los que da lugar. Aunque el criterio de que la imaginación del niño/a es mayor que la del adulto permanece aún vigente, el desarrollo de la fantasía va de la mano del desarrollo completo del menor. Se deduce, por tanto, que a mayor experiencia y conocimiento acumulado, mayor capacidad imaginativa. La explicación es sencilla: si la imaginación carece de una base de datos mental rica y variada, se ve limitada a causa de esta falta de recursos. Sin embargo, debe señalarse que, pese a considerarse menor la imaginación en el menor, su capacidad de creer en ella y las ideas a que da lugar es mucho más intensa que en la persona adulta.

Este desarrollo de la imaginación también se ve condicionado por el ambiente. La acumulación de experiencia y conocimiento no se llevaría a cabo de una manera concreta si la persona no estuviese en contacto con un ambiente social y cultural también concretos. Principalmente, el aprendizaje se inicia a partir del contacto con el entorno y a través de las relaciones sociales, en primer lugar entre el menor y las figuras paterna y materna. Tales relaciones son cruciales, ya que el proceso de aprendizaje y formación de conocimiento engloba tanto al sujeto receptor como al enseñante. Estas relaciones van en aumento con el paso del tiempo, marcando profundamente al menor: la asistencia al colegio (maestros/as y compañeros/as), las relaciones de amistad, el entorno laboral, etc.

Pese a que las aseveraciones del autor son correctas, Vygotsky defiende que este aprendizaje tiene su resultado principal en la aparición y desarrollo del lenguaje, es decir, de la codificación lógico-verbal de los contenidos mentales. Parece ser que, como afirma De Bono (2008), el pensamiento lateral (o funciones del hemisferio derecho en concepción de algunos autores/as) y todo lo relacionado con la creatividad son dejados de lado, seguramente debido al momento temporal en que se llevaron a cabo los estudios de este y otros autores anteriores y, por ende, al sistema de valores imperante, defensor de la inteligencia, la lógica y la codificación verbal.

Las estructuras en que se organiza el conocimiento no sólo tienen una expresión verbal, sino también una expresión por medio de la imagen dibujada. Todo niño/a pequeño/a dibuja en mayor o menor medida, y utiliza el dibujo precisamente como una herramienta que, a la vez que afianza y esclarece contenidos en la mente a través de la expresión plástica, exterioriza otros tantos de carácter subjetivo, como procedimiento comunicativo. Es ahí donde surgen el pensamiento y la expresión simbólica. A través del dibujo infantil, el menor irá perfeccionando el pensamiento simbólico y la creación de símbolos, ligada al pensamiento vertical, de manera que éstos se redefinirán y simplificarán más cada vez. El dibujo infantil comienza con muestras de lo que el menor conoce hasta copias codificadas de símbolos, por lo general adoptados y aceptados como válidos durante la adolescencia. Estos símbolos contenidos en el dibujo pueden surgir bien del propio egocentrismo del niño/a y su individualidad, bien de un contexto externo, colectivo y cultural. En base a las teorías de P. Wallon (1999), se presenta el siguiente gráfico explicativo acerca de la influencia de las referencias externas y personales en el dibujo:



[Gráfico n. 22. Tipos de referencias que determinan el dibujo del niño según P. Wallon]

Pero ¿cómo aplicar y analizar los conocimientos adquiridos a partir de las referencias externas al y en el dibujo infantil? J. Goodnow (2001) describe, en primer lugar, los dibujos producidos por niños/as como equivalentes de un proceso en que participan dos influencias principales, visibles en la representación del referente real y sus propiedades. En segundo lugar, llama la atención hacia la inclusión de convencionalismos, surgidos de la información y la experiencia en el contexto. De esta forma, el dibujo infantil vendría a ser la conjunción de dos elementos: la *originalidad*, contenida en un modelo base, y los *convencionalismos*, surgidos de la experiencia y el conocimiento.

Por el momento, y teniendo en cuenta los apartados anteriores dedicados al análisis del acto perceptivo, se explicará cómo influencia la experiencia a la expresión plástica. Primeramente, debe aclararse que entre el dibujo infantil y la adquisición de experiencia se da un proceso de discriminación, pues el menor no incorpora a sus estructuras de conocimiento la totalidad de la información a la que tiene acceso. Así, los datos que posee son los que selecciona y archiva a través de la percepción visual, los que resultan apropiados según su manera de acercarse al mundo y, por supuesto, con los que mantiene una vinculación proveniente de una experiencia directa o indirecta. Como opina Matthews, es la experiencia más cercana la que mayormente impresiona al niño/ que, tras asimilarla, realiza una selección y absorción de los datos que le resultan más relevantes. El autor utiliza un significativo ejemplo en su libro *El arte de la infancia y la adolescencia* (2002), basado en sus ensayos prácticos menores: un niño que jamás había dibujado piernas articuladas en sus representaciones de personas, comienza a representar la articulación de la rodilla y piernas en ángulo tras un día en la montaña, observando a alpinistas y escaladores en acción. Matthews hace hincapié en lo sumamente importante que resulta para el niño/a experimentar lo que va a dibujar, siendo así capaz de entenderlo y tratar de representarlo con sus propios medios. La mayoría de los dibujos que expone en su obra fueron realizados por niños/as tras una actividad realizada con sus padres o maestros/as, siendo ésta la temática, previamente discutida y analizada en grupo. Nos reafirmamos, por tanto, en que la experiencia es un ingrediente indispensable en las actividades de dibujo. Como expone el autor, *parece que el determinante crucial de la organización de las representaciones es nuestra relación con estos fenómenos.*¹⁵⁶

También la adquisición de experiencia estimula otras capacidades tan características de la infancia, como es la imaginación. La imaginación, así como toda actividad creadora o relacionada con sus manifestaciones, mantiene un fuerte vínculo con el estado emocional del

¹⁵⁶ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A., p. 229

sujeto. Desde siempre el arte ha sido considerado como una puerta de salida al exterior de los sentimientos y emociones de pintores, escultores, músicos o poetas. Se define al arte como catarsis y como medio mediante el cual acercarse y comprender el mundo. El dibujo a edades tempranas posee un mecanismo de actuación muy similar. Está muy claro que la representación engloba también respuestas emocionales, ligadas a la experiencia del menor que dibuja. En algunos casos, el dibujo es el lenguaje más adecuado para expresar –e interiorizar- una emoción. El dibujo no sólo expresa en el soporte físico la propia experiencia a niveles perceptivo, visual y cognoscitivo, sino también el vínculo emocional que se establece entre esa vivencia y el menor que la experimenta.

4.2.5.2 Los símbolos iconográficos contenidos en el dibujo

El símbolo es la representación, en este caso referido a la expresión plástica, de una idea o concepto gráfico que posee rasgos socialmente aceptados y por los cuales es comprendido. Como puede deducirse, el dibujo infantil es un gran contenedor de símbolos, de los cuales, en primera instancia, podemos distinguir dos tipos:

- Símbolos primarios.
- Símbolos secundarios.

Los símbolos primarios son de carácter substancial, es decir, constituyen la estructura imprescindible que da sentido al objeto representado para que éste sea reconocido. Se trata de monogramas o iconogramas constituidos por los rasgos elementales, mínimos para corresponderse con su referente en la realidad. Por el contrario, los símbolos secundarios son de carácter complementario y adicional, esto es, que no son necesarios para que el esquema representado sea reconocible. Si utilizamos como ejemplo la figura humana, el símbolo primario estaría constituido por la cabeza y el tronco básicamente (dependiendo de la edad y el estadio evolutivo del dibujo puede incluirse las extremidades), y los símbolos secundarios abarcarían complementos como sombreros, ropa, zapatos y otros tantos objetos con los que el personaje interactúa.

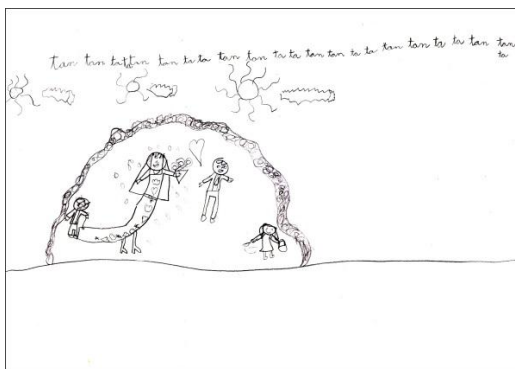
El equivalente simbólico más adecuado para tomar en consideración en este estudio es el iconograma, ya que se trata de un concepto gráfico figurativo con un claro referente real. Si proviene del dibujo espontáneo del niño/a, defendido por Cabanellas y Martínez García, podrá definirse como un concepto personal que se adecúa a las condiciones, reglas y directrices que el menor permite. Sin embargo, no todos los símbolos provienen del propio menor, y es ahora cuando debe destacarse el papel que juega el contexto donde los menores viven.

Cientos de fuentes de información de distinta índole aparecen cada día en la vida del niño/a, más aún en un mundo actual donde la comunicación masiva, las modas, la omnipresente publicidad y la multiplicidad de tendencias cambiantes y fugaces lo rodean todo. Ya sea directo o indirecto, el contacto con estas fuentes de información proporciona un tipo determinado de experiencia que el menor asimila e interpreta, hecho que afecta directamente al proceso perceptivo y, por tanto, a la creación de conceptos y símbolos. No es de extrañar que en los

dibujos infantiles figure gran número de signos y símbolos socioculturales, obtenidos por influencia externa.

En su libro *Arte y símbolo en la infancia* (2004), Luisa M^a Martínez García distingue cuatro tipos de símbolos socioculturales¹⁵⁷ que pueden aparecer en los dibujos infantiles:

- 1) *Los símbolos étnicos*: aquellos cuyo significado proviene de las costumbres identitarias propias de una comunidad concreta: celebraciones, rituales, festejos, trajes regionales, objetos artísticos, etc.



[Imagen n. 130. Representación de una boda, donde la novia y su vestido tienen especial relevancia. En la parte superior del folio aparece escrita la marcha nupcial "tarareada"]

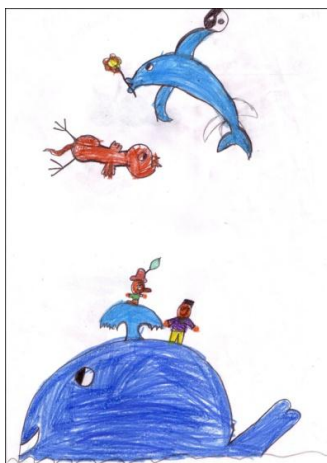
- 2) *Los símbolos fácticos*: hacen referencia a conceptos política, social o universalmente aceptados, como son las banderas, las insignias propias de grupos oficiales o grados de los mismos, la simbología de las instituciones o grupos de autoridad, etc.



[Imagen n. 131. Dibujo sobre el gato Doraemon, donde aparecen las banderas de Andalucía y España]

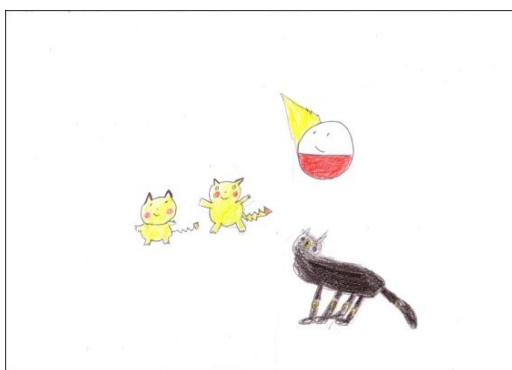
- 3) *Los símbolos emblemáticos*: en menor escala, se trata de símbolos aceptados en comunidades más reducidas, tales como tribus urbanas o determinadas agrupaciones sociales, cuya principal función es señalar la pertenencia –principalmente ideológica o estética- a algo: modas, marcas de bebida, logotipos, tipos de peinado, etc.

¹⁵⁷ Ver MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 173



[Imagen n. 132. Dibujo que contiene en la parte superior el símbolo del *ying-yang*]

- 4) *Los símbolos multimedia*: este tipo de símbolos hacen referencia a una realidad virtual que, aunque se basa en la realidad cotidiana, no deja de ser irreal. Principalmente provienen de los medios de comunicación que hacen uso de las tecnologías de vídeo, como son la televisión, el cine, los videojuegos y el *world wide web*. Engloban personajes de ficción, su indumentaria, su carácter y las acciones en que participan, a modo de patrones de conducta.



[Imagen n. 133. Dibujo que contiene diversos personajes de la serie de animación *Pokémon*]

Con esta clasificación, la autora confirma la presencia en los dibujos infantiles de elementos provenientes de tecnologías multimedia, denominados esquemas externos y acepciones semejantes. En un mundo con gran presencia de tales tecnologías, es irremediable y lógico que ciertas formas, signos, esquemas y, en fin, representaciones, sean de la misma naturaleza y se basen en la realidad virtual que ofrecen los medios. Debe destacarse la influencia de las transmisiones mediante imágenes, ya que es a partir de éstas que los menores realizan interpretaciones plásticas. Como hemos visto, los símbolos multimedia vienen a englobar personajes, acciones, historia y contexto, principalmente los que ven en televisión. Queda muy claro que la influencia de la televisión es real y que se da de manera general, aunque este proyecto se centre en los dibujos animados, el producto más consumido por los pequeños.

Para tratar de dar respuesta a las cuestiones principales que se plantean en este estudio, el análisis de los símbolos multimedia será un punto a tener muy en cuenta en el desarrollo de la parte práctica, debido a su estrecha relación con el tema principal.

4.2.5.3 El aprendizaje del niño/a a través de la repetición

No se trata de una incapacidad o carencia de soluciones lo que lleva al menor a repetir los motivos que representa en el soporte físico. La repetición de un mismo esquema, monograma o ideograma, supone para el menor un proceso de asimilación muy efectivo, así como un sentimiento de dominio de ese mismo esquema. Este hecho implica no sólo la aprehensión de un grafismo determinado, sino que asegura la fijación de un concepto en las estructuras de conocimiento del menor, ligado a una vinculación emocional fruto de la creación de un símbolo personal.

4.2.5.4 Los estereotipos y las plantillas para colorear

Según Mónica Sorín, el estereotipo *es una idea exagerada y rígida respecto a una categoría de objetos; es una representación simplificada, esquematizada y deformada de la realidad, donde sólo una parte es debida a experiencia directa con el objeto, mientras que <<el resto>> se llena con ideas pre-concebidas.*¹⁵⁸ Esta idea, aceptada comúnmente por un grupo social o el total de una sociedad, posee cierto carácter inmutable. Se presenta como una imagen mental simplificada, un concepto prototipo con un limitado número de conceptos derivados, procesada de manera externa y con muy baja implicación personal.

Respecto a la expresión plástica, Lowenfeld y Lambert Brittain sitúan el origen de las ideas estereotipadas en los niveles más bajos de autoidentificación y compenetración del niño/a con su dibujo. Al igual que toda imagen mental, las referentes a estereotipos también tienen cabida en la representación plástica infantil. Puede observarse la presencia de estereotipos en dibujos infantiles a modo de elementos externos, resultantes de la observación de estructuras o formas realizadas por adultos, o contenidas en diversas fuentes a las que tienen acceso en el entorno familiar o escolar, por ejemplo. Es fácil reconocer una forma estereotipada en un dibujo infantil, ya que se mantiene aparte de los esquemas y leyes naturales en que éste se basa y en torno a las que se organiza. Aparecen como piezas ajenas al puzzle en que están participando, ya que su propia elaboración es extraña a las capacidades representativas del menor. Por ello, debe distinguirse el propio vocabulario plástico desarrollado por el niño/a de los esquemas estandarizados que rompen la composición y la armonía.

Los estereotipos son comunes en los dibujos de menores de corta edad. No obstante, la repetición de ciertas formas y esquemas en determinadas etapas del desarrollo del dibujo son necesarias para asegurar un dominio de las mismas por parte del menor, pero no deben confundirse con las repeticiones estereotipadas. Al contrario que las primeras, los estereotipos carecen de variaciones y evoluciones, manteniendo siempre su aspecto homogéneo y su estructura inflexible.

El menor que se acostumbra a depender de los estereotipos y basa sus trabajos en copias más que en creaciones, puede acabar perdiendo la confianza en sus propias capacidades y medios

¹⁵⁸ SORÍN, Mónica (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?*. Barcelona. Editorial Labor, S. A., p. 71

de expresión, siendo la estereotipia su mecanismo de evasión del trabajo mental y físico. El menor que se decanta por la copia de otros trabajos, exponen Lowenfeld y Lambert Brittain, *puede obtener cierta satisfacción individual en esa ocupación; no obstante, aquella está basada en un sentimiento de seguridad y en el temor de exponerse a experiencias nuevas. El niño huye y se refugia en un estado mental pasivo que no es deseable.*¹⁵⁹

Los *estereotipos miméticos*, como los denomina Martínez García, incluidos en ciertos dibujos infantiles son impersonales, elementos alienados. Es muy difícil que el menor logre integrarlos correctamente en el dibujo, y aquellos que lo consiguen pasan de ser estereotipos a elementos externos procesados personalmente por él. Si se analiza la siguiente afirmación de la autora: *reflejan de un modo inconsciente [...] la influencia directa o subrepticia de los esquemas adultos*¹⁶⁰, pueden ofrecerse las siguientes deducciones:

- a) Si la influencia es, en efecto, inconsciente, significa que el niño/a es susceptible a ella y, por tanto, influenciable.
- b) Esta influencia influye y provoca cambios en la adquisición y uso de información y, por ende, su representación plástica.

La estereotipia, entonces, engloba aquellas copias de referentes reales no asimilados correctamente, esto es, que no parten de imágenes mentales y conceptos elaborados personalmente. Estos hechos repercuten de manera inmediata en la autoestima del menor, en la confianza hacia sus patrones de dibujo y en sus conceptos propios, ya que utiliza unidades no procesadas de información. Las consecuencias son la ausencia de comprensión activa, del disfrute de la experiencia, de la sensibilización con el proceso plástico. Martínez García va más allá al afirmar que esta estereotipia puede llegar a ser de tipo patológico, presentándose en forma de falsas acomodaciones, causa directa del esfuerzo que comienza a suponer para el niño/a pensar por sí mismo/a y procesar datos informativos de manera activa.

A lo largo del tiempo, el uso de los estereotipos y las copias fidedignas han recibido los elogios de profesores/as y maestros/as por encima de los grafismos personales, ya que se defiende la perspectiva adulta del dibujo como el modo correcto de proceder. De esta manera, la originalidad, la sensibilidad y, ante todo, la confianza en uno mismo han sido reprimidas y discriminadas en el entorno escolar. Como se analizará más adelante, es necesario un cambio en el sistema educativo referente a la expresión plástica y desarrollo infantil.

Relacionadas directamente con el dibujo infantil, existen dos tipos de actividades que pueden causar cierta estereotipia: la primera de ellas es el uso de libros y plantillas para colorear a edades tempranas, principalmente en el entorno educativo; la segunda es el consumo inadecuado de televisión en el entorno familiar.

Los libros ilustrados y las plantillas para colorear han sido considerados perjudiciales para la expresión creativa infantil. Aunque su uso se ha visto disminuido, lo cierto es que los propios adultos introducen esquemas parecidos cuando participan en el dibujo infantil, ya sea en la

¹⁵⁹ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITTAİN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 41

¹⁶⁰ MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 152

escuela o en la casa. Las plantillas para colorear representan personas, animales y objetos simples realizados según esquemas adultos. De esta manera, lo que debería ser simple se vuelve complejo y, en la mayoría de los casos, incomprensible. La consecuencia principal es que este método se aparta completamente del hacer natural del dibujo infantil, al ofrecer una estructura formal que no se entiende porque no se ha construido paso a paso personalmente. Sin embargo, los menores acostumbrados a la realización de este tipo de actividad pueden llegar a encontrarla satisfactoria, ya que les impide pensar por sí mismos y, por tanto, representa un esfuerzo mucho menor. Sin embargo, los menores se cansan pronto de esta tarea, puesto que no implica participación personal y, a menudo, puede producir cierta frustración cuando el motivo no se entiende completamente y los recursos propios se oponen a ella.

En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, Lowenfeld y Lambert Brittain destacan el flaco favor que los libros y plantillas para colorear hacen al desarrollo del dibujo infantil¹⁶¹, y utilizan el ejemplo de los pájaros utilizados en ellos. Se trata del esquema simplificado de pájaro en forma de V, tan presente en este tipo de libros. Tras varias actividades con niños/as pequeños/as y el uso de este esquema, los autores/as afirman que los menores adoptan la nueva forma sin comprenderla, perdiendo así su sensibilidad creativa y su confianza, dando lugar a un grafismo que coarta toda entrega emocional y los impulsos creadores, ya que no puede contener cambios o interpretaciones personales, pues serían erróneos en un signo que no se puede cambiar.



[Imágenes n. 134, 135 y 136. Dibujos de alumnos/as, realizados durante las actividades prácticas pertenecientes a este estudio. En ellos puede apreciarse el uso del signo en forma de V o M que representa un pájaro. Se trata de un grafismo que no logra integrarse con el contenido de ninguno de los dibujos, y que los niños situaban como “relleno” en el cielo de forma automática e impersonal porque, según ellos mismos aseveraron, así lo habían visto hacer al profesor/a y/o sus padres y madres, o lo habían visto representado en ilustraciones.]

4.3 La educación creativa y el dibujo artístico

Es evidente que el lenguaje discursivo, el signo arbitrario y referencial de la lengua fonética es un instrumento más útil a estos objetivos que el símbolo analógico, por naturaleza escurridizo y polisémico y, en consecuencia, más difícil de manipular.

Por otra parte la mayoría de las creencias y opiniones (ya que en rigor existen pocas verdaderas teorías) sobre las representaciones que tienen como base las imágenes, incluido el problema del dibujo espontáneo de los niños como construcción autónoma,

¹⁶¹ Ver LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITTAİN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 107-109

*parten con el lastre de los viejos prejuicios intelectuales hacia dos contenciosos previos: la imagen y el arte. Me pregunto sobre la razón de ese desprecio añejo y aun arraigado hacia las imágenes en contraposición al pensamiento abstracto (que según creencia general representan mejor los lenguajes proposicionales) y, aparentemente en otra dirección, esa marginalidad dorada en que se arrincona a las artes.*¹⁶²

(Martínez García, L. M., 2000)

La creatividad no consiste en un fenómeno que se expresa únicamente en el arte, sino que comprende todos los ámbitos del quehacer humano. No solo el científico y técnico, sino también el quehacer cotidiano en forma de decisiones y soluciones que producimos en nuestro día a día. La creatividad participa en la manera de relacionarnos con otras personas, en los modos de comportamiento, los deseos de integración en el mundo, permitiendo así solucionar de manera innovadora los distintos desafíos que se presentan en la vida y desarrollar todo potencial, desde la más temprana infancia.

Gran parte del desarrollo de las capacidades y habilidades creativas infantiles es proporcionado por el entorno escolar. En este ambiente, el menor aprende a relacionarse con personas de su edad y adultas, tomando contacto con experiencias y modelos significativos que establecerán pautas que lo guiarán en su desarrollo personal. Es esta la razón por la cual la escuela, junto con la familia, debe ser la encargada de motivar y estimular al niño/a, poniendo a su disposición herramientas innovadoras y permitiendo fluir su curiosidad y modo de ver las cosas.

Las críticas al funcionamiento de la escuela y del sistema de enseñanza surgieron casi paralelamente a los estudios de creatividad, junto con la investigación de casos de menores que, a partir de los cinco años, mostraban graves disminuciones en sus habilidades creativas. La edad de los cinco años coincidía claramente con la entrada a la escuela, donde el menor comenzaba un proceso de adaptación caracterizado por:

- Una confianza casi integral en el juicio y la información proporcionada por los adultos.
- El abandono de actitudes categorizadas como infantiles y la supresión de la fantasía por disposición familiar y escolar.
- Formalidad y organización rígida de clases.
- Primacía de la escritura y la lectura, ensalzamiento del pensamiento lógico-verbal.

Tras estudios y actividades realizadas con este tipo de menores, los resultados mostraron una gran preocupación por la opinión externa, una actitud inhibidora, gran inseguridad y, más importante aún, miedo a dar saltos mentales. Estas consecuencias son fruto del gran cambio que supone la entrada a este tipo de sistema y la metodología empleada por el maestro. Si las preguntas y respuestas del menor son ignoradas o ridiculizadas, surgirá ciertamente inseguridad, inhibición y la adopción de estereotipos que satisfagan al adulto.

¹⁶² MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María. (2000). La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños. *Arte, individuo y sociedad*, 12: 17-40. Universidad de Málaga, p. 18

A partir de numerosos y destacados estudios acerca de la creatividad y la educación que reciben los niños/as pequeños/as, el psicólogo Ellis P. Torrance definió el proceso de aprendizaje creativo ideal durante la infancia como *una forma de captar o ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas del conocimiento, elementos pasados por alto, faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades o de identificar el elemento olvidado, de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y reexaminar estas hipótesis, modificándolas y volviéndolas a comprobar; perfeccionándolas y finalmente comunicando sus resultados.*¹⁶³ Condensando esta definición de valores en breves palabras, se deduce que el aprendizaje creativo surge de la curiosidad, del deseo de descubrir, del uso de puntos de vista diferentes e innovadores, de la motivación y la inquietud por el saber, implicando a la propia persona y habilidades perfeccionadas por ella misma.

Una de las habilidades básicas que debería enseñarse y ejercitarse en las escuelas es la curiosidad, el deseo de buscar y descubrir nuevas respuestas. El mejor camino para conseguir tal objetivo es la creación. El hecho de crear brinda al menor la oportunidad de actualizar constantemente sus conocimientos, de hacer asequibles nuevos puntos de vista, estando más preparado para acciones futuras. También es importante promover la creación en diferentes ámbitos a través de actividades como el juego, la lectura, la expresión plástica, el acercamiento a la naturaleza, las relaciones sociales, el acceso a los *mass media*, etc. Igualmente, la escuela debería estar encabezada por maestros que compartan las mismas inclinaciones respecto a la transmisión de conocimientos siendo imaginativos, flexibles y mostrándose interesados. De esta manera, en opinión de Torrance, los niños/as se desarrollarán en un ambiente creativo, donde resolver problemas y encontrar soluciones será más sencillo, productivo y divertido. En lo que se refiere al dibujo, constituye en sí mismo un continuo proceso de asimilación de información y proyección de la misma en el papel, de manera que lo que el menor percibe es adaptado a sí mismo, dando a los grafismos una nueva forma personal, flexible y única.

Igual importancia tiene la motivación, presentada anteriormente por Romo y Amabile. El sistema de enseñanza clásico, a través de la autoridad, la evaluación estricta y un método encorsetado y homogéneo, ha originado una única motivación externa y, por tanto, negativa. El menor no avanza en la escuela por construirse a sí mismo, sino por lograr una calificación, un premio y/o evitar un castigo. Lejos quedan las expectativas, los métodos individualizados, la curiosidad y la implicación. Este tipo de procedimiento educacional no da lugar a la motivación intrínseca y sostenida descrita en apartados anteriores, sino todo lo contrario. No en vano, una de las principales tesis extraídas del trabajo de Torrance es la siguiente: *las formas creativas de aprendizaje poseen un poder de motivación intrínseco que hace innecesarias la aplicación y repetición de premios y castigos.*¹⁶⁴

No cabe duda de que el método “estímulo-respuesta” y el uso de premios y castigos propuestos por Pavlov o Thorndike, recogidos en las obras de St-Yves (1988) y Cross (1984)¹⁶⁵, conllevan un conformismo muy acusado en el menor, una aceptación ciega y conformista de

¹⁶³ TORRANCE, Ellis Paul (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid. SANTILLANA, S. A. de Ediciones MYERS, R. E., p. 46

¹⁶⁴ TORRANCE, Ellis Paul (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid. SANTILLANA, S. A. de Ediciones MYERS, R. E., p. 77

¹⁶⁵ Ver ST-YVES, Aurèle (1988). *Psicología de la enseñanza-aprendizaje*. México. Editorial Trillas, S. A. de C. V. y CROSS, Gordon R. (1984). *Introducción a la psicología del aprendizaje*. Madrid. NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

puntos de vista y opiniones, una imitación completamente acrítica de lo que ve en el aula. Especial atención merecen las palabras de Martínez García acerca de la influencia de la motivación extrínseca en el dibujo infantil: *He comprobado, no obstante, y debo hacerlo notar por sus consecuencias didácticas, que cuando un niño poco motivado, generalmente en el ambiente escolar, dibuja a desgana, la precariedad de los esquemas no se debe a que represente conceptos más generales sino que se limita a mostrar prototipos poco significativos y en consecuencia indiferenciados.*¹⁶⁶

El cuento de *El niño pequeño*, de Helen Buckelin, aparece recogido en el libro acerca de creatividad de la doctora en psicología Mónica Sorín (1992), en un capítulo titulado “¿Pueden ir juntos creatividad y conformismo?” donde la autora trata el aspecto de la creatividad infantil en la educación plástica. En este caso, el cuento en sí mismo es un reflejo de dos tipos de educación escolar. El primero de ellos, ejemplificado en la primera maestra, un sistema que excluye el desarrollo de las capacidades creativas del menor en las tareas de clase; el segundo, ejemplificado en una segunda maestra, el sistema contrario donde se le da libertad al pequeño para disponer de todas sus capacidades de creación:

Había una vez un niño que comenzó a ir a la escuela. [...]. Una mañana, la maestra dijo:

- *Hoy vamos a hacer un dibujo.*
- *¡Qué bien! –pensó el pequeño.*

Le gustaba dibujar y podía hacer de todo: vacas, trenes, pollos, tigres, leones, barcos. Sacó entonces su caja de lápices y empezó a dibujar, pero la maestra dijo:

- *¡Esperen, aún no es tiempo de empezar! Aún no he dicho lo que vamos a dibujar. Hoy vamos a dibujar flores.*
- *¡Qué bien! –pensó el niño pequeño.*

Le gustaba hacer flores y empezó a dibujar flores muy bellas con sus lápices violetas, naranjas y azules. Pero la maestra dijo:

- *¡Yo les enseñaré cómo, esperen un momento! –y, tomando una tiza, pintó una flor roja con un tallo verde-. Ahora –dijo la maestra- pueden comenzar.*

El niño miró la flor que había hecho la maestra y la comparó con las que él había pintado. Le gustaban más las suyas, pero no lo dijo. Volteó la hoja y dibujó una flor roja con un tallo verde, tal como la maestra lo indicara.

Otro día, la maestra dijo:

- *Hoy vamos a modelar con plastilina.*
- *¡Qué bien! –pensó el pequeño.*

Le gustaba la plastilina y podía hacer muchas cosas con ella: víboras, hombres de nieve, ratones, carros, camiones; y empezó a estirar y a amasar su bola de plastilina. Pero la maestra dijo:

- *¡Esperen, aún no es tiempo de comenzar! Ahora –dijo la maestra- vamos a hacer un plato.*
- *¡Qué bien! –pensó el pequeño.*

Le gustaba modelar platos y comenzó a hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo:

¹⁶⁶ MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 155, 156

- *¡Esperen, yo les enseñaré cómo! –y les mostró cómo hacer un plato hondo-. Ahora ya pueden empezar.*

El pequeño miró el plato que había hecho la maestra, y luego los que él había modelado. Le gustaban más los suyos, pero no lo dijo. Sólo modeló otra vez la plastilina e hizo un plato hondo, como la maestra lo indicara.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar que le dijeran qué y cómo debía trabajar, y a hacer cosas iguales a las de la maestra. No volvió a hacer nada él solo.

Pasó el tiempo, y sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra ciudad, donde el pequeño tuvo que ir a otra escuela. [...]. El primer día de clase, la maestra dijo:

- *Hoy vamos a hacer un dibujo.*
- *¡Qué bien! –pensó el pequeño, y esperó a que la maestra dijera lo que había que hacer, pero ella no dijo nada. Sólo caminaba por el salón, mirando lo que hacían los niños. Cuando llegó a su lado, le dijo:- ¿No quieres hacer un dibujo?*
- *Sí –contestó el pequeño-, pero: ¿qué hay que hacer?*
- *Puedes hacer lo que tú quieras –dijo la maestra.*
- *¿Con cualquier color? –preguntó el niño.*
- *¡Con cualquier color! –respondió la maestra-. Si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo lo que hizo cada cual?*

El niño no contestó nada, y bajando la cabeza dibujó una flor roja con un tallo verde.¹⁶⁷

Como puede apreciarse en el cuento de Buckelin y de acuerdo a las opiniones de Torrance, Maslow y Lowenfeld, los menores son perfectamente capaces de desarrollar trabajos creadores de manera desinhibida, seguros de sí mismos y sin coacciones, sin que sea obligatorio o necesario un estímulo que provenga de una fuente ambiental ajena. Puede asegurarse la presencia de una interferencia en su trabajo, de carácter social y adulto, cuando el menor comienza a dudar de sí mismo y a exponer la archiconocida queja “no sé dibujar esto”. Sin embargo, pese a la importancia que los autores/as conceden a la libertad que debe tener el niño/a para crear, debe aceptarse que las interferencias externas forman parte de su entorno y que no todas, si se suministran de manera adecuada, tendrían que ser nocivas para su creatividad. Acerca de ello y según avanza su obra, Lowenfeld explica que son las influencias e interferencias ambientales (junto con la individualidad de cada menor) las que dan lugar al desarrollo heterogéneo de las capacidades creadoras y expresivas.¹⁶⁸ El medio en que el menor se desenvuelve no varía el esquema básico de evolución del dibujo infantil, pero sí que afecta al ritmo de desarrollo.

No obstante, no debe desestimarse la importancia que el sistema de enseñanza-aprendizaje utilizado tiene en el desarrollo completo del menor. Piaget expresa que *los niños participan de forma positiva en el aprendizaje y construyen activamente sus propias visiones del mundo,*¹⁶⁹ palabras que ya permiten esbozar una idea del método de enseñanza infantil más adecuado.

¹⁶⁷ SORÍN, Mónica (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?* Barcelona. Editorial Labor, S. A., p. 93-95

¹⁶⁸ Las influencias ambientales pueden ser consideradas como hechos primordiales en la expresión plástica, ya que las nuevas experiencias motivan la creación: un juguete nuevo, una excursión a un lugar desconocido, un sabor exquisito, la caída de los dientes, conocer a un nuevo amigo/a, un nuevo personaje de dibujos animados con súper poderes, etc. Lo que el niño experimenta, procesa y considera digno de interés es lo que dibuja.

¹⁶⁹ GOODNOW, Jaqueline (2001). *El dibujo infantil*. Madrid. Ediciones Morata, S. L., p.34

Es sabido, a través de la experiencia y de los numerosos estudios acerca del tema, que el aprendizaje basado en la memorización de datos, si no se combina con una mente flexible, activa y creativa, no proporciona ningún beneficio al individuo. Lowenfeld y Lambert Brittain llaman la atención principalmente sobre la flexibilidad como principal habilidad que debe ser tomada en cuenta por el maestro/a o profesor/a durante los primeros años de escuela, especialmente en las actividades relacionadas con la expresión plástica. Esto se debe a la propia naturaleza de funcionamiento del dibujo infantil. Para asegurar el dominio de las formas, el menor recurre a la repetición, usándolas una y otra vez siempre que lo considere necesario. Estimular la flexibilidad implica la posibilidad de variaciones de esas formas, supone la diferencia entre el surgimiento de formas personales y la adopción de rígidos estereotipos. Torrance propone un sencillo método básico para suscitar aprendizaje creativo: que el menor produzca algo y que pueda hacer uso de ello. Este simple hecho origina interés, motivación y un sentimiento muy importante de sentirse valorado, dándose así el aprendizaje creativo.

Seguidamente, se exponen las siguientes aplicaciones recomendadas por Torrance a las instituciones de la enseñanza, en concreto a las clases dedicadas a la expresión plástica y artística, para asegurar un aprendizaje creativo donde se promuevan principalmente la curiosidad, la flexibilidad y la motivación:

- 1) Brindar la oportunidad a los menores de emplear todo lo que aprenden como una herramienta que posibilite la resolución de problemas.
- 2) Promover un mayor interés respecto a lo que han aprendido que hacia las calificaciones obtenidas.
- 3) Adecuando las actividades y contenidos de acuerdo al desarrollo de cada menor, dando lugar a una enseñanza más heterogénea e individualista.
- 4) Acompañar la explicación de contenidos con actividades que permitan al menor poner en práctica sus mejores habilidades.
- 5) Permitir varios modos de enseñanza flexibles, que se adapten a las necesidades del menor.
- 6) Recompensar y reconocer los aciertos y los méritos.
- 7) Suprimir los castigos y las imposiciones de puntos de vista.
- 8) Hacer ver que lo estudiado y realizado tiene una finalidad útil, suponiendo auténticas experiencias de aprendizaje.

4.4 La televisión y sus efectos sobre el dibujo infantil

El hombre se está convirtiendo en un observador pasivo de su cultura, antes que en un constructor activo de ella. [...]

La televisión se ha tornado un medio masivo de distracción, y la única intervención del televidente consiste en girar la llave del encendido o apagado.¹⁷⁰

(V. Lowenfeld, W. Lambert Brittain, 1984)

¹⁷⁰ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITAIN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 24

De la mayoría de estudios acerca de la televisión y las tecnologías de vídeo, es complicado encontrar opiniones favorables relacionadas con la audiencia infantil y juvenil. Generalmente, los expertos coinciden en que el consumo de televisión puede ser perjudicial, especialmente en lo que se refiere al desarrollo mental y físico del menor, a causa de aprendizajes de tipo vicario y la adopción de modos de conducta o jergas consideradas inadecuadas. Este tipo de opiniones desvalorizan completamente a un medio audiovisual que ofrece numerosas posibilidades, ya sea como herramienta para la educación u otros contextos. Por ejemplo, los dibujos animados son utilizados como terapia en hospitales norteamericanos, ya que se ha demostrado que ayudan a muchos de los pacientes ingresados a relajar su estado nervioso y hacer más llevadera su estancia allí.¹⁷¹

La televisión *per se* no afecta negativamente a las capacidades creativas infantiles, sino su uso negativo. A lo largo de este proyecto se ha constatado que el consumo descontrolado de televisión tiende a relajar las capacidades creativas, relacionadas con la imaginación y la codificación personal en el cerebro, en el momento en que no se da una asimilación personal y adecuada del contenido multimedia. En opinión de B. Edwards (2006), cuyos estudios se centran en el análisis de las funciones de los hemisferios cerebrales en relación con la expresión artística, este tipo de actos favorecen una pronunciada lateralización de las funciones del pensamiento. Esto es, que funciones concretas de pensamiento quedan consolidadas en un solo hemisferio, infravalorándose e infrautilizándose el otro. Por lo general, la lateralización suele favorecer al hemisferio izquierdo, relacionado con el pensamiento lógico-verbal, el cálculo, la expresión, la conversión de información en palabras y conceptos. Aplicado a las teorías del pensamiento creativo expuestas, se deduce que el consumo descontrolado de televisión favorece al pensamiento vertical muy por encima del pensamiento lateral y divergente.

El ambiente y la cultura también pueden afectar a los significados de los conceptos de conocimiento y, por tanto, al desarrollo de la persona. Las nuevas modas, las nuevas pautas de comportamiento, las costumbres más aceptadas, las continuas tendencias, todo ello influye al niño/a y, por consiguiente, a lo que expresa. Sin embargo, es importante puntualizar que el contexto sociocultural afecta a lo que se expresa, pero no tanto a cómo se expresa. A través de la observación de dibujos de edad similar, puede constatarse que las soluciones plásticas (trazos, formas, elementos figurativos, patrones de organización, etc.) son muy similares entre ellas, independientemente de la influencia externa y del tema de representación. No deben añadirse a las soluciones plásticas del menor los elementos externos que incluyen en sus dibujos, ya que no provienen de una elaboración personal. La inclusión de estereotipos, las soluciones confusas a partir de un referente que no se ha comprendido en su totalidad, los parches formales, todo ello es plasmado en el papel por unas capacidades y habilidades concretas.

Las tecnologías basadas en el vídeo y la imagen han cambiado las formas tradicionales de desempeñar determinadas actividades y, aún más, la manera en que nos acercamos y entendemos nuestro mundo. Los cambios producidos de que se tiene consciencia van más allá

¹⁷¹ Ver CARPENTER, Dave (2003). Cartoon Therapy. Not-So-Looney Tunes. *H&HN (Hospitals & Health Networks)*. 24-26.

del aumento y variedad de las posibilidades de entretenimiento, o el recorte de las distancias a través de la comunicación global. El método comunicativo ofrecido por la televisión -la exposición de información de manera repetitiva y fugaz- fomenta una actitud acrítica y, por otro, hace imposible que el espectador pueda aportar algo. El aprendizaje a través de las tecnologías de vídeo mediante su consumo inadecuado es la inexistencia de un puente que conecte los datos aprehendidos con la capacidad de codificar información. Si este hábito negativo se hace habitual y extenso, la posibilidad de construir ese puente será cada vez más agotadora para el individuo. Y es que, en opinión de Torrance y Bruner, *llenar el vacío entre el aprendizaje y el pensamiento exige [...] una energía costosa que de ordinario se pone en movimiento mediante preguntas que van más allá de lo que se ha aprendido.*¹⁷²

El origen de los esquemas de conocimiento infantiles (y, por tanto, de los esquemas gráfico-plásticos) reside:

- 1) En la utilización de la imagen mental como unidad de operaciones
- 2) El esfuerzo por parte de la mente en imaginarlas, que *nos obliga a ver una estructura en forma de patrón o esquema, y no una yuxtaposición de elementos independientes.*¹⁷³

Sin embargo, si la imagen mental proviene de una imagen audiovisual externa adoptada, si no se elabora o se construye de manera personal, no existe un esquema claro de conocimiento, sino un conjunto de elementos sin orden lógico para el menor. La consecuencia de este hecho es la aparición de elementos ilógicos en los dibujos de los menores, a modo de construcciones de elementos no interiorizados, que promueven el desánimo durante la actividad o fomentan la copia de dibujos de otras fuentes, como son los propios compañeros/as o los libros ilustrados.

A partir de la inclusión en los dibujos de elementos gráficos y códigos espaciales de naturaleza externa y estereotipada, especialmente provenientes de las tecnologías de vídeo y multimedia, algunos expertos distinguen dos tipos de procesos mentales por los cuales son asumidos tales elementos. El primero actúa como una fase activa de procesamiento, durante la cual el niño/a produce conocimiento a partir de estructuraciones propias de datos informativos. Es decir, se producen estructuras de conocimiento de manera dinámica e implicación personal. Por el contrario, el segundo proceso actúa como una fase pasiva de almacenamiento de información, ya que, por lo general, da lugar a estructuras de conocimiento sin tener consciencia de ello. De esta manera, se asumen e interiorizan datos estereotipados que se aplican a conceptos prototipo de conocimiento, aún careciendo de una comprensión completa por parte del menor. Generalmente, se relaciona el proceso activo con un consumo positivo adecuado de televisión y tecnologías de vídeo, y el proceso pasivo al consumo negativo y descontrolado que se hace de ellas.

¹⁷² TORRANCE, Ellis Paul (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid. SANTILLANA, S. A. de Ediciones MYERS, R. E., p. 212

¹⁷³ CABANELLAS, María Isabel (1975). Citado en CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p. 92

Ligado al proceso creativo que rodea el dibujo infantil, se encuentra el ambiente en que el niño/a vive y en el cual realiza sus grafismos. Si se dan ciertos cambios en la representación y expresión plástica por su parte, el contexto social debe ser muy tenido en cuenta. Dentro de él, el menor se ve involucrado en un proceso de extracción de información *per se*, pero además es continuamente bombardeado con mensajes directos e indirectos, principalmente audiovisuales, que contienen todo tipo de valores.

ANÁLISIS VISUAL DE LA IDEA CREATIVA EN EL DIBUJO INFANTIL

5.1 Diseño de un modelo de actividades para niños/as de preescolar

En este capítulo, se ofrece una recopilación de las actividades prácticas de dibujo infantil y creatividad realizadas con niños/as, pertenecientes a varios colegios de Granada, en relación a la teoría presentada hasta el momento. El capítulo expone los resultados del análisis visual y comparativo de cada una de las representaciones gráfico-plásticas recopiladas, junto con su equiparación a datos respecto al consumo de televisión y dibujo animado realizado por los menores participantes. En él quedan integrados los contenidos expuestos y se da respuesta a las hipótesis introducidas, examinando de manera aunada los cuatro pilares sobre los que este proyecto se sostiene: la televisión, el dibujo animado, la creatividad y el dibujo infantil.

Durante años, numerosos investigadores, escritores, sociólogos, psicólogos y artistas han tratado de acercarse a una sociedad cada vez más tecnificada y han tratado de comprobar si los efectos de la “tecnologización” representa una bendición para la humanidad o, por el contrario, un abandono a favor de *la máquina*. Nuevos valores y principios emergen cada día en la sociedad, penetrando y arraigando en nuestra cultura. Debido a su relativa contemporaneidad, el impacto de todos estos cambios aún no puede ser evaluado totalmente antes de que éstos se den por completo. En teoría, sólo podrían obtenerse resultados fiables de las repercusiones de esos nuevos valores y principios, después de que hayan sido experimentados durante un período prolongado de tiempo.

A lo largo del presente proyecto, se han recopilado datos referentes a la teoría utilizada como base para este proyecto, que tiene presente: la animación, la creatividad y el dibujo infantil. Seguidamente, se ha procedido a la organización de las actividades propuestas para completar el estudio, con el fin de integrar los diferentes aspectos a los que se hace referencia en las hipótesis y llevar a la práctica las propuestas presentadas. Además, se ha organizado un modelo de actividades que comprende varios ejercicios y test, cada cual diseñado para aportar información acerca de diferentes aspectos del dibujo infantil relacionado con el consumo de dibujo animado.

Para aplicar test y diferentes actividades a un grupo numeroso de personas, en este caso niños/as de entre 5 a 7 años de edad, debe tenerse en cuenta la capacidad de éstos para producir resultados que tengan consistencia. Para ello, el propio test y la actividad deben estar correctamente organizados, eliminando las variables que puedan diversificar los resultados.

Debido a la naturaleza misma de los procesos a evaluar (el dibujo artístico y el proceso creativo) y la tendencia general a subjetivar sus características, las actividades referentes a dibujo infantil y su posterior corrección son complicadas de ejecutar como una tarea objetiva. Es preciso para ello desprenderse de cualquier respuesta emocional o prejuicio que pueda restar efectividad a la corrección y obtención de resultados. Por ello, se ha decidido tener en cuenta, aparte de la información recopilada mediante la lectura y el estudio, la experiencia en el dibujo artístico, la intuición y capacidad de leer un dibujo a través de su proceso técnico y de realización.

Igualmente, un test debe tener consistencia interna, aún más si se tiene en cuenta la propia naturaleza de la creatividad, por lo que los resultados de las pruebas serán orientativos. Para asegurar su validez, las actividades fueron organizadas según las pautas que Gordon R. Cross (1984) indica para componer un test fiable y efectivo.¹⁷⁴

El modelo de actividades propuesto no consiste en un test propiamente dicho, pero resulta interesante analizar los puntos presentados para obtener seguridad en la aplicación de cada actividad. Como apunte, recordar que el tipo de creatividad y de recepción de imágenes que se pretenden evaluar son a corto plazo, lo cual permite obtener resultados de actividades de dibujo artístico relacionadas con el consumo de dibujo animado aplicables a ese instante de realización. Las variaciones que pueden afectar al correcto desarrollo de un test pueden deberse a:

- 1) Familiaridad con el test obtenida por la repetición. Los niños/as no pueden ganar técnica ni familiaridad, puesto que se trata simplemente de dibujar y utilizar la inventiva, y no ejercicios a completar. Se han utilizado tests de Torrance, Lowenfeld y Lambert Brittain, de círculos y mejora de juguetes, comprobando previamente que ambos ejercicios eran novedosos para los menores y serían completados una vez por individuo.

¹⁷⁴ CROSS, Gordon R. (1984). *Introducción a la psicología del aprendizaje*. Madrid. NARCEA, S. A. DE EDICIONES, p. 232

- 2) Entorno y orientación del test: nociones de tiempo, rapidez de realización, facilidad para abordarlo. No hay límite de tiempo en la realización de los dibujos. Respecto a los test de Torrance, ambos ejercicios debían realizarse en 10 minutos. Sin embargo, se trata de un sencillo juego para los niños/as, a los que previamente se informó que no existía puntuación final.
- 3) Condiciones ambientales. La escuela es un entorno conocido y familiar, donde los menores conviven con sus amigos/as y realizan distintas actividades. La figura del profesor/a estuvo anulada en la mayoría de grupos.
- 4) Salud física y mental. No se tendrá en cuenta para realizar las correcciones.
- 5) Motivación de la persona que realiza el test. El dibujo es una gran motivación, especialmente en el colegio, y se establece temática libre en la mayoría de ejercicios. Trabajando juntos, se motivaron unos a otros.
- 6) Fluctuaciones en el ánimo (si el test comienza siendo difícil o hay una actitud de desánimo). Dibujar no entraña ninguna dificultad especial para los niños/as, y, en general, solían comenzar la actividad muy animados/as. Respecto a los test, los tomaron como un juego y así fueron presentados, con lo cual no hubo desánimo.
- 7) Claridad de las instrucciones. Las instrucciones se caracterizan por su simpleza y por no entrañar dificultad alguna. Fueron explicadas con mucha claridad y comprendidas sin dificultad.
- 8) Particularidades de los test de velocidad. Las actividades de dibujo no estaban sujetas a límites de tiempo. A los test de círculos y de mejora de juguetes se les dedicó diez minutos. No obstante, no se realizó bajo ninguna presión y los menores trabajaron relajados.

Para el diseño y organización de las actividades, se elaboró un patrón básico de acuerdo al cual distribuir los ejercicios de dibujo infantil y test, en colaboración con el psicólogo alemán Dr. Matthias Jaschke.¹⁷⁵ La siguiente tabla muestra la organización básica de las actividades principales de dibujo:

GRUPOS ELEGIDOS AL AZAR	PRUEBA CONJUNTO	PRUEBA GRUPOS	CORRECCIÓN ANÓNIMA DE ACTIVIDADES
	Actividad común a realizar por el total de alumnos/as	Actividades diferenciadas de dibujo a realizar por grupos	Corrección del total de dibujos recopilados tras todas las pruebas
Grupo 1	Dibujo libre	Actividad 1	Corrección
Grupo 2	Dibujo libre	Actividad 2	Corrección

[Tabla n. 8. Organización básica de actividades propuesta por el Dr. Matthias Jaschke]

Partiendo de los contenidos de la tabla n. 8, es necesario tener presente que:

- a) Los resultados producidos por los niños/as participantes serán considerados anónimos en todo momento, hasta la obtención de datos tras la corrección final del total recopilado.

¹⁷⁵ El doctor Matthias Jaschke es psicólogo diplomado y psicoterapeuta. Actualmente trabaja como psicólogo clínico (Klinischer Psychologe) en Klinik für Psychosomatik und Psychotherapie Dresden-Neustadt (Clínica de Psicósomática y Psicoterapia Dresden-Neustadt).

- b) Prueba conjunto: la actividad de dibujo libre es común para los grupos 1 y 2, que la llevarán a cabo en la misma aula y sin existir diferenciación alguna de naturaleza grupal.
- c) Prueba grupos: las actividades comprenden los ejercicios de: actividad 1 (dibujo realizado tras la lectura de un cuento), y actividad 2 (dibujo realizado tras el visionado de una película de dibujos animados), realizadas por los grupos 1 y 2 respectivamente.
- d) Debe dejarse actuar al azar en la elección de grupos, en la distribución de alumnos/as y durante el desempeño de cada actividad de dibujo. No debe existir intervención externa alguna en el proceso de realización de los dibujos, ni debe dirigirse a los niños/as hacia un objetivo concreto en las actividades que no lo requieran.
- e) Las actividades prácticas tan sólo ofrecen resultados acerca de la creatividad a corto plazo.

Una vez realizadas, las actividades principales de dibujo serán complementadas por:

- a) Test de creatividad a corto plazo, a resolver mediante el dibujo.
- b) Test a realizar por niños/as, padres y madres acerca del consumo de televisión que cada menor realiza diariamente de manera aproximada. En este test se evaluará si el consumo de televisión es positivo o negativo al contabilizar las horas dedicadas al medio, la manera de ver televisión, las horas dedicadas a actividades complementarias y qué tipo de actividades son esas.

Para completar el modelo de actividades, es necesario tener en cuenta las siguientes variables:

1. *Selección del rango de edad:* a partir de las teorías de dibujo infantil propuestas por Matthews, Cabanellas y Martínez García, y en base a los estadios del desarrollo cognoscitivo propuestos por Piaget en relación a la evolución del dibujo infantil, se ha seleccionado un rango de edad que engloba desde los cinco a los siete años de edad. Es en este período donde pueden apreciarse mayormente relaciones con referentes reales en el dibujo y, por tanto, se da la posibilidad de hallar símbolos multimedia e imitaciones en cuanto a temática, forma o color. El número total de niños/as seleccionado para participar en las actividades propuestas es de 100 menores en total.

Los dibujos de los niños/as de cinco años de edad en adelante poseen numerosas similitudes entre ellos, ya que parten casi de los mismos principios y responden prácticamente a las mismas necesidades. Esto sucede porque durante esta etapa de desarrollo, se dan ciertas condiciones psicológicas muy semejantes. Primeramente, hay una clara intención de significar y comunicar. Existe una representación de carácter subjetivo ligada a recursos gráficos y pautas externos. En segundo lugar, la capacidad de focalizar la atención en un punto concreto durante mayor tiempo estimula la percepción y, por tanto, la selección a cargo del propio menor.

Por otra parte, Lowenfeld y Wallon señalan que los grafismos y esquemas utilizados por menores a partir de los cinco años están muy marcados por la *imitación* de los modelos que los rodean, ya se trate de libros, libros ilustrados, las relaciones con sus

amigos/as y compañeros/as, el cine y la televisión, Internet, etc., así como la estimulación y sugerencias propias de los adultos en su ambiente familiar y escolar.

Edad aproximada	Estadio de desarrollo	Descripción
Hasta los 2 años	Período sensorio-motor	Búsqueda de estímulos, manipulación de objetos, coordinación visual y motora: surgen los primeros esquemas de objetos.
De 2 a 7 años	Período preoperacional	Aparición del pensamiento simbólico y las primeras adquisiciones del lenguaje.
De 2 a 4 años	(Fase egocéntrica)	Primacía del universo personal del niño/a y rechazo de puntos de vista externos.
De 4 a 7 años	(Fase intuitiva)	Importancia del universo personal del niño/a, surgimiento de las relaciones entre conceptos y apertura a puntos de vista externos.
De 7 a 11 años	Período de operaciones concretas	Dominio de las operaciones lógicas, las clasificaciones y las jerarquías propias del pensamiento vertical, que son impulsadas por la enseñanza en general.
De 11 a 15 años	Período de operaciones formales	Aparición del pensamiento abstracto y la capacidad de formular y comprobar hipótesis.

[Tabla n. 9. Los estadios del desarrollo cognoscitivo, según Piaget]

2. *El ambiente durante el desarrollo de actividades:* respecto al análisis mediante la observación de los dibujos realizados por los niños/as que han participado en las actividades prácticas pertenecientes a este estudio, en el artículo *Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda* escrito por Isabel Cabanellas (1993), la autora señala que debe observarse al menor y su expresión plástica *no desde una linealidad, sino en su propia complejidad, y en la complejidad que supone siempre toda implicación de un observador en cualquier campo de acción. Pero este problema viene agudizado cuando el campo a observar es el de un proceso creativo, sea infantil o manifestación artística de adultos, porque el Arte es «un universo abierto»*.¹⁷⁶ La complejidad de que nos habla Cabanellas hace referencia al dibujo infantil como proyector de todos los procesos psicológicos internos del menor, además de la propia complejidad que el proceso creativo y las actividades artísticas encierran en sí. Por ello, la observación debe realizarse atendiendo a una serie de redes que interactúan entre sí: las características del menor, el contexto familiar, el ambiente escolar, el entorno sociocultural. De acuerdo a los objetivos planteados en el presente

¹⁷⁶ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1993). Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda. *Arte, individuo y sociedad*, 5: 21-50. Editorial Universidad Complutense de Madrid, p. 26

estudio y ante la imposibilidad de aislar a cada menor de su familia, se tendrán en cuenta el proceso creativo en el dibujo infantil y las posibles influencias del entorno escolar y mediático, que no familiar por razones obvias.

Acerca de los resultados del análisis mediante la observación de los dibujos y su relación con el ambiente escolar, plantea la autora que, por un lado, puede existir *un alto grado de estabilidad, con la consiguiente dificultad que plantea a los cambios, y por otro, la extrema levedad de matices dentro de los elementos del sistema.*¹⁷⁷ Esto quiere decir que se mantendrá cierto equilibrio entre los resultados y los contrastes entre matices no serán muy acusados. No obstante, se trata de un análisis cuyos resultados, en cierto modo homogeneizados, son fruto del trabajo de menores que a su vez pertenecen a un sistema social, cultural y estético también homogeneizado. La propia acción de la escuela en la educación y el sistema social imperante se inclinan hacia esa homogeneización, acabando cada vez más con la individualidad, en este caso, artística y expresiva.

Las actividades fueron organizadas prestando atención al ambiente en el que se desarrollaron, dentro de la escuela de primaria. Se eligieron tres colegios por su ubicación:

- 1) Colegio 1, dentro del entorno de la ciudad de Granada.
- 2) Colegio 2, en el extrarradio de Granada.
- 3) Colegio 3, situado en un pueblo cerca de Granada.

El espacio escolar supone un ambiente conocido para los menores, en el que, por lo general, se sienten cómodos y conviven con compañeros/as y amigos/as. Además, el aula del colegio es un entorno donde pasan una media de seis horas al día y, junto al familiar, es un contexto determinante en el desarrollo infantil. Estos motivos, unidos a la función del espacio y a los elementos que en ella hay (color, objetos, juguetes, material de dibujo, libros, murales, etc.), hacen de la escuela un entorno muy estimulante en el que el niño/a siente la inclinación a trabajar. Muy destacable es a su vez el hecho de que, al trabajar en grupo, el estímulo y la motivación son mayores.

3. La presencia del adulto durante las actividades de dibujo: previamente a la realización de las actividades y para evitar interferencias en el ambiente diario, se realizó una observación del aula y su funcionamiento. Durante varios días se asistió a las clases que los menores recibían, para evaluar la actitud de alumnos/as, profesores/as y del ambiente en general. Además de ello, durante el tiempo de descanso se fomentó la comunicación con los menores, a través de juegos y durante el tiempo dedicado al desayuno. De esta manera, la presencia de la investigadora pronto fue aceptada con normalidad por su parte y aprobaron que su función no era la de evaluar sus trabajos o encargar ejercicios. Este factor permitió que la presencia de la investigadora durante la realización de los dibujos supusiera el menor contratiempo o presión posibles.

¹⁷⁷ CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1993). Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda. *Arte, individuo y sociedad*, 5: 21-50. Editorial Universidad Complutense de Madrid, p. 27

De acuerdo al funcionamiento de cada institución, las actividades prácticas se llevaron a cabo sin la presencia del profesor/a, salvo en el colegio 3. Se comenzó explicando a los menores que las actividades iban a consistir en ejercicios de dibujo, cuya finalidad era la de divertirse, expresar lo que más desearan y crear, entre todos, una gran colección de dibujos. Los menores tenían permiso para utilizar libremente sus capacidades plásticas, puesto que no había ningún tipo de evaluación posterior.

Tras estas breves indicaciones, sin la presencia de más adultos que la investigadora, los menores reaccionaron entusiasmados y comenzaron a trabajar en un ambiente relajado, animado y de confianza. Durante el transcurso de las actividades, se observó atentamente el trabajo de cada uno de los menores, tras lo que se recogieron notas informativas referentes a sus comportamientos, sus reacciones ante el trabajo de otros compañeros/as, sus trabajos plásticos y sus explicaciones, si las había, acerca de sus dibujos.

En base a los estudios llevados a cabo por Goodnow (2001) acerca del dibujo infantil, es necesario verificar o comprobar ciertos datos para constatar la validez de una hipótesis concreta. La hipótesis en cuestión es juzgada, observando si la idea que contiene puede poner de manifiesto y conectar entre sí determinadas relaciones, o hasta qué punto su comprobación puede predecir, en mayor o menor medida, algún hecho nuevo. En este proyecto, la principal herramienta de análisis es la observación, de la cual derivan los conjuntos y separaciones de elementos, las comparaciones y todas aquellas soluciones necesarias para hallar respuestas. En el trabajo de observación y comparación, se ha utilizado como sistema válido el análisis de las relaciones entre dibujos y las variables propuestas, como es el consumo de televisión o el ambiente en que se llevan a cabo las actividades prácticas.

El análisis mediante la observación, por consiguiente, se organizará en torno a los siguientes pasos:

1. Observación del total de dibujos recopilados tras las prácticas.
2. Observación del total de dibujos separados según la actividad a la que pertenezcan.
3. Selección de conjuntos de dibujos que compartan rasgos determinados, a partir del total y a partir de una actividad concreta.
4. Selección de conjuntos de dibujos que difieran de los rasgos destacados en los conjuntos anteriores, a partir del total y a partir de una actividad concreta.
5. Comparación visual de los datos pertenecientes a los conjuntos obtenidos.
6. Extracción de conclusiones.

Para evitar cualquier desviación indebida (cambios en el punto de vista del observador tras un primer contacto con los resultados prácticos o el surgimiento de nuevas cuestiones), el análisis de dibujos se llevó a cabo varias veces durante diferentes períodos, en solitario y en compañía de expertos en análisis visual. A partir de cierta familiaridad con los datos recopilados, pueden obtenerse respuestas de manera más eficaz, o predecir con mayor facilidad las consecuencias del uso de un método u otro.

Las representaciones plásticas infantiles contenidas en los dibujos, objeto de análisis, se han evaluado bajo dos tipos de supuestos:

- 1) Ejercicios de dibujo libre: se realizará una valoración de las representaciones realizadas de modo libre por los alumnos/as pertenecientes a los tres colegios. A través de este ejercicio, se trata de acceder principalmente a una respuesta actualizada por parte de los niños/as. A través de estas representaciones, organizadas sin pautas ni reglas externas, quedan plasmados en el papel muchos de los condicionamientos sociales y las presiones a que son sometidos los menores: directrices escolares, reglas de dibujo basadas en el realismo y la perspectiva, influencia de las imágenes audiovisuales, imposición de cánones estéticos, etc.
- 2) Ejercicios de dibujo tras la lectura de un cuento y tras el visionado de dibujos animados: se realizará una valoración de las representaciones llevadas a cabo por los alumnos/as de acuerdo a las instrucciones y orientaciones proporcionadas por la investigadora. La principal característica de este tipo de ejercicios es la potenciación de la respuesta gráfica, pero también puede darse un decaimiento de la implicación personal en la actividad al no tratarse de dibujo libre. Las directrices ofrecidas a los niños/as deben ser expuestas de manera muy flexible y teniendo en cuenta el ambiente donde se trabaja, dejando puertas abiertas a otras posibilidades que el menor pueda plantearse.

En referencia a las actividades organizadas, es necesario hacer aclaraciones acerca de la naturaleza libre de la primera e inducida de las dos restantes. De acuerdo a las certidumbres ofrecidas por P. Wallon (1999) a través de sus estudios del dibujo infantil, durante el análisis visual de los dibujos deben tenerse en cuenta las circunstancias y factores externos que han influenciado la actividad por completo. ¿Ha surgido el dibujo de manera natural, se trata de dibujo libre o es una respuesta a las instrucciones ofrecidas por un adulto? En el presente proyecto práctico se recogen resultados correspondientes a ambos tipos de representaciones infantiles. Sin embargo, la incitación a dibujar sólo orienta parcialmente la actividad del dibujante, ya que el menor es libre de escoger entre su abanico de grafismos, gestos, representaciones y preferencias plásticas. De una manera muy general, cierta cantidad de información interiorizada constituirá una constante en cada representación, ya se trate de un ejercicio de dibujo libre o incitado, puesto que los elementos de los que el menor hace uso son grafismos aprendidos, personalizados tras un proceso de comprensión interno. Esto quiere decir que sus esquemas plásticos se basan en referentes de la realidad, interiorizados y resultantes de la mezcla que surge entre datos socializados, comunes a una cultura, junto con informaciones de carácter egocéntrico, derivadas de vivencias individuales.

El análisis de los dibujos infantiles mediante la observación se aplicará:

- a) Al proceso de realización de dibujos: teniendo en cuenta el tiempo de espera que necesita cada menor antes de comenzar la tarea, los modos de trabajar, la utilización y selección de materiales, la interacción con los compañeros/as, la anotación de sus comentarios y la atención a sus explicaciones.

- b) A los resultados de las actividades prácticas, es decir, el análisis de las representaciones gráfico-plásticas contenidas en el papel.

Para ello, se tendrán en cuenta los datos referentes a:

- a) La elección del tema, en los ejercicios de dibujo libre, o el trato del tema ofrecido en los ejercicios organizados.
- b) La elección de la técnica y los utensilios de dibujo.
- c) El tiempo de comienzo, de realización del dibujo, las pausas de descanso y el acabado.
- d) La interacción con los demás alumnos/as, sus conversaciones y explicaciones.
- e) El comportamiento perceptivo y de búsqueda de información.
- f) Expresiones emotivas y relación con la propia obra.
- g) Implicación personal o desánimo.
- h) Presentación de los resultados.

Por tanto, el modelo de actividades de dibujo y los test complementarios que se proponen en el presente proyecto constan de los siguientes ejercicios:

1. *Ejercicios de dibujo libre*. En todos los colegios por igual, la actividad de dibujo libre se realizó en aulas grandes, con ambos grupos mezclados entre sí. La actividad se organizó según las siguientes pautas:
 - a. Cada niño/a era libre de escoger el asiento que más le gustase para trabajar, e incluso podía volver a cambiarlo durante el transcurso de la actividad.
 - b. Cada niño/a era libre de escoger entre los utensilios de dibujo disponibles: goma de borrar, lápiz de grafito, bolígrafo, ceras de colores, lápices de colores y rotuladores de colores.
 - c. Cada niño/a era libre de escoger el tema que más le gustase para dibujar y realizar tantos dibujos como quisiese.
 - d. Cada niño/a era libre de hablar con sus compañeros/as, y realizar tantos comentarios como quisiese.
 - e. El profesor/a de los alumnos/as no debía intervenir durante el desarrollo de las actividades.

Una vez comenzada la actividad, los menores se organizaron a su manera, eligieron su espacio de trabajo, sus utensilios y se dispusieron a dibujar. El ejercicio de dibujo libre se extendió el tiempo que los menores necesitaron, entre una hora y media y dos horas. A lo largo del ejercicio, los menores intercambiaron opiniones entre ellos, en ocasiones variaron sus espacios de trabajo y utilizaron el material que más se ajustaba a sus propósitos. Ese material generalmente consistió en lápiz de grafito, goma de borrar, lápices y ceras de colores.

Se realizó un seguimiento continuo del trabajo realizado por cada niño/a. Se analizaron sus modos de comportamiento, se tomaron notas acerca de la evolución de sus trabajos y de las explicaciones que ellos ofrecían acerca de lo que estaban

realizando.¹⁷⁸ Se observó así que hay menores que inmediatamente comienzan la tarea, otros que permanecen pensativos durante los primeros diez o quince minutos antes de decidirse a dibujar, otros que apenas dibujan nada porque no se les ocurre qué. En general, los menores que más tardaban en empezar mostraban resultados más pobres y menos elaborados, necesitaban observar otros trabajos para animarse o, sencillamente, copiaban representaciones de otros compañeros/as que les parecían más adecuadas. Se observó también que hay niños/as que ríen, hablan y escenifican su dibujo mientras lo realizan, otros que trabajan absortos y enfrascados en él o, por último, que prefieren dibujar en grupo si les interesa un tema común. También hay niños/as que comienzan varios dibujos pero no llegan a terminar ninguno o que, simplemente, no querían dibujar.

En ningún momento se presionó a ningún menor para que dibujase, ya que se trataba de una actividad para el disfrute y la autoexpresión. Básicamente, los menores fueron quienes gobernaron la actividad en todo momento, quedando la presencia de la investigadora relegada a un segundo plano.

2. *Ejercicio de dibujo tras la lectura de un cuento.* En todos los colegios por igual, la actividad de dibujo tras la lectura de un cuento se realizó en aulas pequeñas, ya que el total de alumnos/as fue separado en dos grupos como se indicó en la tabla organizadora propuesta por Matthias Jaschke.

Para el grupo destinado a este ejercicio, la actividad se organizó según las siguientes pautas:

- a. Cada niño/a era libre de escoger el asiento que más le gustase para trabajar, e incluso podía volver a cambiarlo durante el transcurso de la actividad.
- b. Cada niño/a era libre de escoger entre los utensilios de dibujo disponibles: goma de borrar, lápiz de grafito, bolígrafo, ceras de colores, lápices de colores y rotuladores de colores.
- c. Cada niño/a debía realizar un dibujo acerca del relato del cuento que acababan de escuchar, teniendo plena libertad para representar los contenidos que más les habían gustado de manera personal. Los niños/as que no quisieran trabajar sobre el tema tenían permiso para realizar dibujo libre.
- d. Cada niño/a era libre de hablar con sus compañeros/as, y realizar tantos comentarios como quisiese.
- e. El profesor/a de los alumnos/as no debía intervenir durante el desarrollo de las actividades.

Las actividades de dibujo siguientes fueron organizadas teniendo en cuenta dos grupos elegidos al azar, grupo 1 y grupo 2, resultado de la división del total de alumnos/as participantes. Cada grupo trabajó en una actividad diferente: el grupo A debía realizar

¹⁷⁸ Este tipo de información está recogida en las fichas de cada niño/a.

un dibujo a partir de la lectura de un cuento y el grupo B debía realizar un dibujo después de ver una película de dibujos animados.

Tras la experiencia recabada trabajando en los colegios, puede afirmarse que la actividad que relacionaba el dibujo con la lectura de un cuento fue la que los menores trabajaron con más entusiasmo. Para que fuera posible una comparación más efectiva entre los trabajos, el cuento seleccionado fue el clásico de *Pinocho*, que se leyó en clase. La lectura se hizo de manera entretenida y amena para los menores, permitiendo sus preguntas, interrupciones y comentarios cuándo estos tenían lugar. Ya que carece de la espectacularidad de los efectos especiales que acompañan un film, el relato se infundió de toda la emoción posible, exponiendo una historia convincente y atractiva. Los menores participaban en la lectura, solicitaban aclaraciones, hablaban entre ellos o exclamaban sorprendidos (principalmente en el momento en que la ballena se traga a Gepetto y a Pinocho, el tema más trabajado en el ejercicio de dibujo), sin que su atención se desviase en ningún momento.

Tras la lectura, los niños/as procedieron a realizar un dibujo sobre la historia de Pinocho. La gran mayoría afrontó esta tarea con mucho ánimo y motivación, y el número de menores que se cansaron de la tarea fue muy reducido. De igual manera, la franja de tiempo que necesitaban para comenzar a dibujar se redujo ostensiblemente. Por otra parte, aunque tenían libertad para acometer otro tema, todos ellos utilizaron la trama de *Pinocho*. Los menores trabajaron con ánimo y, de nuevo, surgieron comentarios entre ellos, comparaciones entre los dibujos, juegos y explicaciones acerca de lo que habían representado.

3. *Ejercicio de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados.* En todos los colegios por igual, la actividad de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados se realizó en aulas pequeñas, ya que el total de alumnos/as se separó en dos grupos. Con el objetivo de poner a prueba las hipótesis presentadas en este proyecto y dejar que el visionado surgiese de manera libre, la actividad se desarrolló de acuerdo a la actuación de los propios menores. La actividad se organizó según las siguientes pautas:
 - a. Cada niño/a era libre de escoger el asiento que más le gustase para ver la película, e incluso podía volver a cambiarlo durante el transcurso de la actividad completa, película y dibujo.
 - b. El producto audiovisual ofrecido a los niños/as consistiría en una película que incluyese diversos tipos de información visual, con personajes más complicados visual y funcionalmente (robots) y personajes de su edad que supusieran una facilidad.
 - c. Cada niño/a era libre de hablar con sus compañeros/as, y realizar tantos comentarios como quisiese.
 - d. Cada niño/a era libre de escoger entre los utensilios de dibujo disponibles: goma de borrar, lápiz de grafito, bolígrafo, ceras de colores, lápices de colores y rotuladores de colores.

- e. Cada niño/a debía realizar un dibujo acerca de la película que acababan de ver, teniendo plena libertad para representar los contenidos que más les habían gustado de manera personal. Los niños/as que no quisieran trabajar sobre el tema tenían permiso para realizar dibujo libre.
- f. El profesor/a de los alumnos/as no debía intervenir durante el desarrollo de las actividades.

La actividad de dibujo tras ver una película de dibujos animados resultó ser la más compleja de todas. En primer lugar, a causa de la búsqueda y selección de una película en cierto modo novedosa para ellos y, en segundo lugar, que ésta se adaptase a su edad y contuviese personajes masculinos y femeninos de igual importancia, permitiendo de este modo una mayor identificación por parte de niños/as. Por último, que su argumento, escenografía y diseño se adaptasen a las series de dibujos animados que se emitían en televisión en ese momento. La película seleccionada fue *Pinocho 3000*, un film futurista de ciencia ficción realizado en 2004 y dirigido por Daniel Robichaud, de 80 minutos de duración, protagonizado por niños y niñas, donde los robots conviven con espectaculares efectos especiales.

Pese a haber dejado libertad a los alumnos/as durante el visionado del film, la práctica mayoría de los menores permanecieron en silencio y absortos ante la pantalla, salvo varios de ellos que, sólo ocasionalmente, hablaban en pequeños grupos o levantaban la voz para reír o realizar una exclamación acerca de alguna escena. Guardaron silencio y permanecieron atentos, sin moverse de sus asientos. Este hecho provocó que no existiera apenas participación alguna entre ellos mientras la película fue proyectada. Al finalizar, estaban muy animados, y comenzaron a comentar las escenas que más les habían gustado o impresionado.

El problema que planteaba esta actividad residía en cómo explicar a los menores que debían realizar un dibujo sobre la película tratando de condicionar su trabajo lo mínimo posible. Se les dijo que podían comenzar su actividad de dibujo con normalidad y, ante sus requerimientos acerca de dibujar sobre lo que acaban de ver, se les comentó que eran libres de realizar un dibujo acerca del argumento y la historia de *Pinocho 3000*, pudiendo en todo momento inventar y añadir nuevos elementos e incluso variar los personajes a su antojo o inventar otros nuevos que pudiesen resultar más interesantes.

La impresión general supone que los menores que dibujaron tras ver la película parecían en ocasiones algo frustrados. Sus recursos para el dibujo aún no se han desarrollado completamente como para permitirles plasmar lo que ellos pretendían, por lo que su inicial entusiasmo se vio reducido en una franja temporal muy breve. Ese estado de ánimo se tradujo en un freno al proceso plástico, ya que el tiempo de comienzo de tarea aumentó considerablemente, así como disminuyó su duración. También el número de correcciones y el uso de la goma de borrar fueron mucho mayores, frente al decrecimiento del uso del color.

Normalmente, cuando el niño/a se enfrenta a una carencia de medios, encuentra una solución en su propio abanico de posibilidades, que se va desarrollando cada vez más y más, y la frustración que produce la tarea no suele durar apenas tiempo. Sin embargo, cuando el niño/a quiere representar las imágenes de la película tal y como aparecen en pantalla y sus recursos no le satisfacen, el desánimo parece durar algo más.

Debe destacarse que la mayoría de los menores que participaron en esa actividad realizaron dibujos con muchísima motivación. Sin embargo, era mayor el número de niños/as que se cansaba pronto y abandonaba su dibujo.

4. *Ejercicio de dibujo dos días después del visionado de la película de dibujos animados.* Aunque la actividad de dibujo y dibujos animados se llevó a cabo de la misma manera en todos los colegios, según las pautas expuestas en el apartado anterior, uno de los grupos realizó un dibujo acerca de la película dos días después de haberla visto. La finalidad que se persiguió con este ejercicio fue la de analizar las diferencias entre el proceso perceptivo de la imagen audiovisual en el momento y el mismo tras un espacio de tiempo, llevando a examen la tercera hipótesis propuesta en este proyecto: el consumo negativo de televisión, debido a la propia idiosincrasia del medio, afecta al proceso de percepción infantil a corto plazo, bloqueando la producción de respuestas y la asimilación de datos a priori.

Principalmente, se trata de comprobar si a mayor tiempo transcurrido tras el visionado de TV se da una mayor interpretación personal de sus imágenes. Esto es, si las representaciones basadas en el film se adaptan a los recursos de dibujo de cada niño/a. Paralelamente, confirmar si puede influir, en alguna medida, el efecto momentáneo de impacto tras ver una película de dibujos animados en la expresión plástica. Por último, si es posible obtener un número creciente de detalles y elementos propios, pertenecientes al mundo interior de imágenes mentales de cada menor, en este tipo de dibujos.

El desempeño de esta actividad se llevó a cabo de acuerdo a las mismas pautas descritas en el apartado anterior, con la excepción de la inclusión del elemento tiempo entre el visionado de la película y la realización de los dibujos.

5. *El test sobre el consumo de dibujos animados en televisión.* Una vez finalizadas las actividades de dibujo, se entregó un test a cada alumno/a para recopilar datos referentes al consumo de televisión. También se entregó un ejemplar adaptado a padres y madres con idéntica finalidad. El test compila la siguiente información:
 - a. Programas de dibujos animados consumidos por el menor.
 - b. Número de horas diarias dedicadas al consumo de televisión y dibujos animados.
 - c. Tipología y variedad de los programas de dibujos animados consumidos.
 - d. Número de horas diarias dedicadas a actividades complementarias.
 - e. Tipología y variedad de actividades complementarias.

Al tiempo que los menores realizaron el test se les consultó acerca de la manera de ver televisión, para determinar si el consumo realizado era positivo o negativo. Los datos obtenidos en total fueron recopilados en la ficha de cada alumno/a.

La finalidad del test sobre el consumo de dibujos animados en televisión es realizar una comparación entre los datos obtenidos tras la revisión de los dibujos y las horas que se invierten en ver televisión diariamente. De esta manera, es posible hallar, si la hay, una relación entre aquellos dibujos que hayan obtenido valores más bajos en cuanto a características creativas y el consumo de televisión negativo, o viceversa.

6. *Actividades de evaluación. Los test de V. Lownfeld, W. Lambert Brittain y P. E. Torrance.* A lo largo de años de estudio, la creatividad se ha visto desmerecida frente a la inteligencia, debido al carácter funcional, útil y superior que se otorgó a la segunda. La naturaleza de la creatividad se determinó basada en capacidades humanas consideradas inferiores, tales como la sensibilidad, la espontaneidad o la intuición. Los test de inteligencia, es decir, la posibilidad de medir, calcular y controlar la inteligencia y sus manifestaciones reforzaron su alto estatus, ya que otorgaban seguridad a los expertos en la materia. Sin embargo, existe una creencia tan generalizada como errónea: las cosas medibles son reales y válidas, al contrario que las que no se pueden medir. En palabras de Csikszentmihalyi, *la gente se toma muy en serio la inteligencia, porque la capacidad mental a la que damos ese nombre puede ser medida con los test; en cambio, pocos se preocupan de lo sensible, altruista o servicial que es alguien, porque hasta ahora no hay ninguna manera eficaz de medir tales cualidades.*¹⁷⁹

Se han diseñado numerosos test destinados a medir o calcular tales cualidades. Sin embargo, la medida psicométrica de la creatividad en un ser humano ha sido puesta en entredicho en numerosas ocasiones. Autores como J. P. Guilford, M. A. Wallach o E. P. Torrance se han especializado en el diseño y aplicación de test de medida de las capacidades creativas que una persona puede poseer, del mismo modo que existen los test de medida de la inteligencia. Sin embargo, en opinión de M. Romo y H. Gardner, este tipo de sondeos de creatividad están abocados al fracaso, ya que la propia naturaleza de la creatividad y su modo de desarrollo y manifestación son contrarios al sistema de medida ofrecido por este tipo de ejercicios. No obstante, pese a afirmar que *no ha sido posible demostrar que los tests de creatividad sean válidos [...] ni hay pruebas coincidentes de que individuos juzgados como creativos en su disciplina o cultura exhiban necesariamente los tipos de destreza de pensamiento divergente que son lo que caracteriza propiamente los tests de creatividad. Así pues, más aún que los de inteligencia, los tests de creatividad han fracasado a la hora de satisfacer las expectativas para las que fueron diseñados.*¹⁸⁰

¹⁷⁹ CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 60

¹⁸⁰ GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 38, 39

Gardner concede cierta fiabilidad a la medida psicométrica como recurso orientativo y complementario al estudio de la capacidad creativa de un individuo. Afirma que los test de creatividad son *fiabiles* y que consisten en un análisis de la creatividad a corto plazo, ya que es imposible obtener un dato o coeficiente seguro, fiable y constante. El análisis visual de los ejercicios de dibujo infantil es capaz de proporcionar datos acerca de varias capacidades relacionadas con el dibujo creativo. Si se tiene en cuenta la opinión de Gardner acerca del uso de test de creatividad, es posible utilizarlos para obtener información adicional y complementar los resultados finales.

Los test seleccionados para el presente proyecto consisten en breves y sencillos ejercicios, cuyo modo de resolución se basa en el dibujo. Su principal propósito es el de calcular en un momento concreto el desarrollo de ciertas habilidades relacionadas con el potencial creativo. Sus resultados se utilizaron para llevar a cabo una visión comparativa con la que complementar la trayectoria creadora de cada niño/a durante el desarrollo del modelo de actividades.

7. *El test de círculos.* El test de círculos consiste en un test no verbal, en el cual la persona participante debe dibujar algo a partir de los 25 círculos de que consta, durante un tiempo determinado, generalmente cinco minutos. Este test fue diseñado para extraer datos referentes a tres de las más importantes capacidades de la creatividad, aplicada en este proyecto al dibujo artístico:
 - a. La fluidez, calculada por el número de círculos utilizados en el ejercicio.
 - b. La flexibilidad, a partir del número de formas distintas dibujadas.
 - c. La originalidad, a partir de quién utilizó los círculos de manera más original.

En la corrección de estos ejercicios, no se considerarán válidos los círculos y/o cuadrados que contengan letras o números, ya que éstos no consisten en representaciones, sino en signos y símbolos.¹⁸¹

8. *El test de valoración e intervención de juguetes.* Especialmente entre los creativos pertenecientes al ámbito de lo artístico, los estudiosos/as de la creatividad suelen coincidir al afirmar que los artistas mantienen casi constantemente una actitud de escepticismo y exigencia de sí mismos y su trabajo. Puede que por el hecho de que el arte sea un campo cuyas bases no son tan inamovibles como pueden ser las de la ciencia, y cuyas posibilidades son tan numerosas y ligadas a lo subjetivo. Por añadidura, su utilidad y servicio a la sociedad no son tenidos tan en cuenta como los avances en campos simbólicos como la medicina o la psicología, por ejemplo.

Autores como Guilford o Torrance relacionan ese escepticismo constante con el pensamiento divergente y con el deseo de *mantener los problemas abiertos*¹⁸², traducándose esto último en una búsqueda constante de auto-superación, mejora y redefinición de problemas y soluciones. Ya que el pensamiento divergente es

¹⁸¹ MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 18

¹⁸² ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 126

considerado una de las principales formas de pensamiento creativo, se ha seleccionado el test de mejora de juguetes como medida psicométrica del mismo, consistente simplemente en tareas donde deben añadirse nuevos detalles a un objeto para mejorarlo.

El test de mejora de juguetes es uno de los seis ejercicios que componen el BVTPC (Batería Verbal de los Tests de Pensamiento Creativo). Fue añadido por el profesor P. E. Torrance en 1990, pero propuesto por el autor en 1962.¹⁸³ La razón básica por la cual se ha seleccionado este ejercicio es porque se ha utilizado, desde su creación, para valorar tres características mentales fundamentales que se dan en el proceso creativo:

- a. La fluidez, la capacidad para producir un número determinado de ideas.
- b. La flexibilidad, la capacidad de saltar de un pensamiento o planteamiento a otro.
- c. La originalidad, la capacidad de aportar soluciones novedosas y de utilidad.

Como puede comprobarse, se trata de las mismas capacidades mentales que el test de círculos es capaz de analizar.

Aunque la herramienta utilizada para resolver el BVTPC original es la palabra, en este proyecto se ha adaptado el test para ser resuelto por medio del dibujo, ya que las habilidades creativas también se manifiestan por medio de este modo de expresión. Al mismo tiempo, resulta coherente con el resto de actividades prácticas propuestas, basadas en la expresión gráfico-plástica.

Durante la práctica de este test en la investigación de Torrance, fueron entregados a los niños/as diferentes juguetes y se le preguntó a cada uno qué cambios podrían hacerles para que jugar con ellos resultase más divertido. Adaptando ese mismo ejercicio al dibujo, se les presentaron cuatro imágenes de distintos juguetes: una muñeca, un peluche, un robot y un cohete, que debían completarse con aquellos elementos que, a su juicio, hiciesen de ellos mejores juguetes.

5.2. Resultados de la aplicación del modelo de actividades y su evaluación

Es cierto que el dibujo infantil posee mil maneras diferentes de manifestarse y que el lenguaje plástico es muy concreto y personal según el niño/a que lo utiliza. Es necesario señalar que la clasificación de las características del dibujo infantil en estados, situaciones o formas plásticas supone cierta ordenanza o inflexibilidad que pueden ir en contra de la propia naturaleza del dibujo artístico, caracterizado por la mezcla de contrastes y posturas opuestas.

¹⁸³ Para mayor información ver *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*, 1962.

No obstante y a pesar de lo señalado, en la búsqueda de respuestas y resultados de esta investigación se hace necesario un análisis donde se realicen comparaciones concretas entre dibujos y clasificaciones, atendiendo a los elementos plásticos y sus formas de resolución. Consideramos que las clasificaciones realizadas y las opiniones extraídas tras el estudio de cada dibujo, así como la totalidad de ellos, suponen un paso necesario en el conocimiento de la creatividad y su manifestación en el dibujo artístico, situado en un momento físico y temporal concreto.

Para profundizar en la expresión plástica infantil debe recurrirse a clasificaciones orientativas, sin dejar de lado la espontaneidad, la libertad y la imprevisibilidad del propio dibujo. Al mismo tiempo y partiendo de las condiciones descritas, la investigadora tiene consciencia de que tal análisis debe llevarse a cabo desde una postura neutral, objetiva y libre de prejuicios, lo cual no significa insensibilidad o impermeabilidad emocional. Sin embargo, debe aceptarse la necesidad de eliminar, en la medida de lo posible, toda respuesta emocional a raíz de la interacción con los niño/as que han participado en las prácticas. Es por ello que, desde un principio, las actividades y el estudio de los dibujos se realizaron de manera anónima y sin ningún tipo de orden físico establecido.

Así pues, se procede a realizar un primer análisis del total de los dibujos, atendiendo a varios aspectos que forman parte de un fenómeno tan general como es la creatividad. Todos ellos serán estudiados a través del prisma de la originalidad, que consiste en la capacidad de producir ideas interesantes, novedosas y originales. Si se aplica esta definición al dibujo infantil, puede estar referida:

- Al aspecto formal, compositivo y técnico. *Originalidad técnica.*
- A la temática y la imaginación visual. *Originalidad temática.*

La originalidad técnica abarca diferentes aspectos referidos al dibujo, como son el uso de una línea segura y firme, la creación de formas, composiciones coherentes y completas, el uso de recursos personales, de colores intensos y contrastados, la creación de un todo que destile confianza y disfrute durante el proceso artístico. Por su parte, la originalidad temática comprende la invención de tramas novedosas y poco usuales, el uso de detalles originales, elaboraciones muy personales y el reflejo de un alto grado de imaginación visual. Por ello, se realizará un análisis del total de dibujos de las actividades de dibujo libre, dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados y dibujo tras la lectura de un cuento, atendiendo a los dos aspectos descritos.

5.2.1 Análisis de los aspectos generales en los dibujos

El objetivo del siguiente análisis es obtener datos aproximados del grado de originalidad (entendida ésta a corto plazo) en cuanto a aspecto formal y compositivo que contiene el total de los dibujos recopilados tras las actividades realizadas: dibujo libre, dibujo tras la lectura de un cuento y dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados. El total consta de 250 ejemplares. Estos dibujos son el resultado de sistematizar aquellas soluciones y elementos

gráficos clasificados como más originales, característicos de un proceso creativo de producción de dibujo infantil.

Tras la recolección de los dibujos realizados por los menores de los colegios participantes, se realizó un análisis anónimo general de todos los trabajos de representación, la actividad más privada de variables y posibles influencias externas que marcaran la motivación y generación de ideas de los menores. Probablemente, se trata de la actividad más abocada a lograr mayor implicación personal por parte de ellos.

Este análisis significó un tanteo a priori de la tipología general de los dibujos disponibles para el estudio. Resultó útil para clasificar a priori la tipología de recursos gráficos presentes en los dibujos y determinar hipótesis generales básicas, a partir de las cuáles enfocar el estudio a través de puntos concretos.

Las tablas a continuación contienen los datos referentes a tales cuestiones.

DIBUJO LIBRE		Colegios / Alumnos/as
Número total de dibujos libres seleccionados tras la realización de actividades	125 dibujos (algunos alumnos/as hicieron varios dibujos)	Colegio 1-G1/2: 18 alumnos/as Colegio 2-G1: 20 alumnos/as Colegio 2-G-2: 23 alumnos/as Colegio 3-G1: 18 alumnos/as Colegio 3-G2: 21 alumnos/as TOTAL ALUMNOS/AS: 100
Temática basada en la experiencia	25 dibujos. 20% del total.	Colegio 1-G1/2: 2, 6 (2), 8, 9, 10, 16, 18 Colegio 2-G1: 1, 2, 4 (2), 9, 12, 18 Colegio 2-G2: 4, 8, 11, 12, 18, 20 Colegio 3-G1: 4, 12 Colegio 3-G2: 7, 10, 17, 18
Dibujos libres sin acción	37 dibujos (2 son copias, 19 son de temática de dibujo animado). 29,6% del total.	Colegio 1-G1/2: 1 (2, 3, 4), 2 (2), 3, 6 (1, 2), 7, 8 (2)12, 13, 14 (1, 3, 4) Colegio 2-G1: 8, 13, 14, 19 Colegio 2-G2: 7 (2), 11, 13, 17 Colegio 3-G1: Colegio 3-G2: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21
Elementos externos y repeticiones	47 dibujos. 37,6% del total.	Colegio 1-G1/2: 2, 6, 8, 14 (4),15 Colegio 2-G1: 2, 3 (1, 2), 4 (1, 2), 5, 9, 15 (2), 17 (2) Colegio 2-G2: 1 (1, 2, 3), 2, 3, 4, 5, 6, 7 (1, 2), 8, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 Colegio 3-G1: 2, 3, 4 (2), 8, 9, 12, 14, 15, 18 Colegio 3-G2: 4, 5, 7, 12, 16, 21
Tópicos	24 dibujos. 19,2% del total.	Colegio 1-G1/2: 3, 6, 8, 14, 15, 16 Colegio 2-G1: 2, 3, 5 Colegio 2-G2: 3, 5, 6, 9, 10, 12, 17, 18 Colegio 3-G1: 6, 8, 9, 14, 15, 18 Colegio 3-G2: 7
Copias de dibujos originales	15 dibujos. 12% del total.	Colegio 1-G1/2: 16 (2) Colegio 2-G1: 8, 13, 16, 19 Colegio 2-G2: 6

		Colegio 3-G1: 2 (1, 2), 3, 9, 13, 18 Colegio 3-G2: 1, 5, 9
Dibujos con elementos de dibujo animado	29 dibujos. 23,2% del total.	Colegio 1-G1/2: 4, 6, 8 (2), 12, 13 Colegio 2-G1: 6, 8, 14, 17 (1, 2), 19, 20 Colegio 2-G2: 11, 17, 21, 22 Colegio 3-G1: 5, 14 Colegio 3-G2: 2, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20
Elementos de dibujo animado en temática original	6 dibujos. 4,8% del total	Colegio 1-G1/2: Colegio 2-G1: 17 (1, 2) Colegio 2-G2: 11, 17 Colegio 3-G1: 5, 14 Colegio 3-G2:
Elementos de dibujo animado en temática de dibujo animado	9 dibujos. 7,2% del total.	Colegio 1-G1/2: 4 Colegio 2-G1: 6, 8, 14, 19, 20 Colegio 2-G2: 21, 22 Colegio 3-G1: Colegio 3-G2: 19

[Tabla n. 10. Análisis general de dibujos libres, según la originalidad técnica]

DIBUJO TRAS LA LECTURA DEL CUENTO		Colegios / Alumnos/as (59)
Número total de dibujos seleccionados tras la lectura de un cuento	59 dibujos.	Colegio 1-G1/2: 18 alumnos/as Colegio 2-G2: 23 alumnos/as Colegio 3-G1: 18 alumnos/as TOTAL ALUMNOS/AS: 59
Dibujos con elementos de dibujo animado	4 dibujos. 6,7% del total.	Colegio 1-G1/2: 12, 13 Colegio 2-G2: Colegio 3-G1: 1, 10
Elementos externos y repeticiones	12 dibujos. 20,3% del total.	Colegio 1-G1/2: 5, 6, 7 Colegio 2-G2: 1, 4, 5, 7, 12, 17, 22 Colegio 3-G1: , 9
Dibujos sin acción	9 dibujos. 15,2% del total.	Colegio 1-G1/2: 3, 6, 7, 12 Colegio 2-G2: 4, 14, 16 Colegio 3-G1: 3, 8
Copias	3 dibujos. 5% del total.	Colegio 1-G1/2: 16 Colegio 2-G2: 5, 16 Colegio 3-G1:
Uso de un gorrito en las representaciones de Pinocho. ¹⁸⁴	17 dibujos. 28,8% del total.	Colegio 1-G1/2: Colegio 2-G2: 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 17, 19, 21 Colegio 3-G1: , 6, 10, 11
Ausencia de fondo	1 dibujo. 1,6% del total.	Colegio 1-G1/2: Colegio 2-G2: 3 Colegio 3-G1:

[Tabla n. 11. Análisis general de dibujos realizados tras la lectura del cuento, según la originalidad técnica]

¹⁸⁴ Ver apartado 5.4.2.2. Dibujos realizados tras la lectura del cuento.

DIBUJO TRAS VER DIBUJOS ANIMADOS		Colegios / Alumnos/as
Total	63 dibujos.	Colegio 1-G1/2: 18 alumnos/as Colegio 2-G1: 20 alumnos/as Colegio 3-G2: 21 alumnos/as TOTAL ALUMNOS/AS: 59
Dibujos sin acción	31 dibujos. 49,2% del total.	Colegio 1-G1/2: 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 18 Colegio 2-G1: 1, 8, 10, 15, 16, 17, 18, 19 Colegio 3-G2: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 12, 13, 15 (1, 2), 16, 17, 21
Elaboraciones personales	18 dibujos. 28,5% del total.	Colegio 1-G1/2: 4, 10 (2), 11, 12, 13 Colegio 2-G1: 4, 7, 11, 20 Colegio 3-G2: 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 16
Elementos externos y repeticiones	7 dibujos. 11,1% del total.	Colegio 1-G1/2: 5, 6 Colegio 2-G1: 3, 4, 13, 14 Colegio 3-G2: 18
Ausencia de fondo	38 dibujos. 60,3% del total.	Colegio 1-G1/2: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 18 Colegio 2-G1: 1, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20 Colegio 3-G2: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 15 (1, 2), 16, 17, 19, 21

[Tabla n. 12. Análisis general de dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados, según la originalidad técnica]

DIBUJOS DOS DÍAS DESPUÉS DE VER DIBUJOS ANIMADOS		Colegios / Alumnos/as
Total	18 dibujos.	TOTAL ALUMNOS/AS: 18
Dibujos sin acción	4 dibujos. 22,2% del total.	Colegio 3-G1: 2, 4, 6, 7
Elaboraciones personales	15 dibujos. 83,3% del total.	Colegio 3-G1: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18
Elementos externos y repeticiones	4 dibujos. 22,2% del total.	Colegio 3-G1: 1, 7, 8, 10
Ausencia de fondo	4 dibujos. 22,2% del total.	Colegio 3-G1: 2, 4, 6, 7

[Tabla n. 13. Análisis general de los dibujos realizados dos días después de realizar el visionado de una película de dibujos animados, según la originalidad técnica]

5.2.2. Análisis de la originalidad técnica en los dibujos: percepción visual

El examen de la originalidad de los dibujos, primeramente en su aspecto formal, analiza la conexión o desconexión entre los elementos que aparecen en el soporte, las relaciones internas del dibujo mismo, el uso del color y la línea y la coherencia de la composición. Al mismo tiempo, se analiza la flexibilidad en el uso de formas y grafismos que se adapten a las necesidades del momento, distinguiendo entre formas repetidas de forma natural por el menor o el uso de estereotipos adoptados. Un análisis basado en el anonimato y el azar, en la observación y la comparación de resultados, permite tener un punto de vista mucho más

objetivo a través del cual extraer conclusiones. Ello ha sido debido también al haberse realizado revisiones periódicas con ayudantes especializados.

La evaluación de la originalidad en un número elevado de dibujos infantiles puede resultar complicada en un principio, ya que la diversidad de elementos, composiciones, temas y grafismos es muy amplia. Para facilitar la tarea, se decidió realizar dos conjuntos de dibujos: a) los dibujos considerados más originales respecto a forma y composición, y b) los dibujos que eran menos originales. De esta manera, se realizó una primera clasificación de dos grupos de niños/as que realizaron dibujos libres, considerando más originales las representaciones que contenían:

- 1) Trazos y grafismos realizados con seguridad y firmeza.
- 2) Uso de esquemas y soluciones propios.
- 3) Número de detalles, mayormente insólitos y de carácter imaginativo y personal.
- 4) Tratamiento original y coherente de la composición y la temática.
- 5) Temas provenientes de vivencias propias o interpretaciones personales del tema propuesto.

La observación de la puesta en marcha de las actividades y el trabajo en particular de cada menor procuró numerosos datos. En este análisis se incluyen referencias a:

- 1) Fluctuaciones, referentes a las ocasiones en que el niño/a cesa la actividad por entretenimiento externo, cambio a otra actividad, charlas con compañeros/as, etc.
- 2) Grados de motivación intrínseca e extrínseca mostrados durante la elaboración de dibujos.

Los grupos descritos en el análisis mediante la observación de los dibujos siguen el siguiente esquema organizativo:

Originalidad técnica. Primera clasificación en cuanto a forma y composición:

- 1) Dibujos libres:
 - Grupo A. Dibujos más originales.
 - Grupo B. Dibujos menos originales.
- 2) Dibujos tras la lectura de un cuento:
 - Grupo C. Dibujos más originales.
 - Grupo D. Dibujos menos originales.
- 3) Dibujos tras el visionado de una película de dibujos animados.
 - Grupo E. Dibujos más originales.
 - Grupo F. Dibujos menos originales.
- 4) Dibujos dos días después del visionado de dibujos animados.
 - Grupo X. Dibujos más originales.
 - Grupo Y. Dibujos menos originales.

Originalidad temática. Segunda clasificación en cuanto a temática e imaginación visual:

- 1) Dibujos libres:
 - Grupo G. Dibujos más originales.

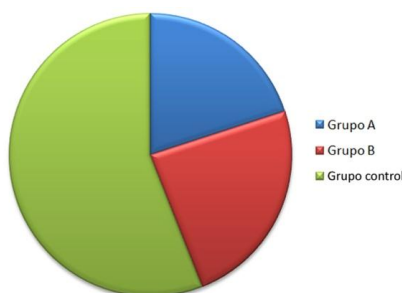
- Grupo H. Dibujos menos originales.
- 2) Dibujos tras la lectura de un cuento:
 - Grupo I. Dibujos más originales.
 - Grupo J. Dibujos menos originales.
- 3) Dibujos tras el visionado de una película de dibujos animados.
 - Grupo K. Dibujos más originales.
 - Grupo L. Dibujos menos originales.
- 4) Dibujos dos días después del visionado de dibujos animados.
 - Grupo X. Dibujos más originales.
 - Grupo Y. Dibujos menos originales.

5.2.2.1 Dibujos libres

Primera clasificación en cuanto a forma y composición.

Grupo A. Dibujos más originales (25 dibujos, 20%)	Fluctuación: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 16,6% - Media: 16,6% - Baja: 66,6% Motivación intrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 79,1% - Media: 20,8% - Baja: 0% Motivación extrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	Colegio 1-G1/2: 4, 9, 10, 11 Colegio 2-G1: 1, 4 (1, 2), 7, 11, 12, 17 (1, 2), 18, 20 Colegio 2-G2: 5 (2), 10 (1, 2), 19 (2), 20 Colegio 3-G1: 4, 6 Colegio 3-G2: 6, 10, 18
Grupo B. Dibujos menos originales (30 dibujos, 24%)	Fluctuación: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 73,3% - Media: 20% - Baja: 6,6% Motivación intrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 13,3% - Media: 30% - Baja: 56,6% Motivación extrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	Colegio 1-G1/2: 3, 6, 8 (2), 14 (1, 3, 4), 16 Colegio 2-G1: 5 (2), 13, 15 (1, 2, 3), 19 Colegio 2-G2: 7, 13, 14, 21 Colegio 3-G1: 2, 4 (2), 7, 11, 13, 18 Colegio 3-G2: 1, 2, 9, 13, 15, 17, 21
Grupo control (70 dibujos, 56%)		

[Tabla n. 14. Clasificación en cuanto a forma y composición de dibujos libres]



[Gráfico n. 23. Resultados del análisis de la originalidad técnica en los dibujos libres]

Los dibujos pertenecientes al grupo A, calificados como más originales, demostraron tener rasgos comunes, caracterizados principalmente por la seguridad y confianza que de ellos emana. El uso de la línea es muy enérgico, fuerte y sin interrupciones, lo que implica seguridad durante la elaboración del dibujo. Respecto a la composición, el soporte (un folio tamaño A4) aparece generalmente completo y ésta se realiza con coherencia. Los elementos gráficos que conforman el trabajo tienen conexión entre ellos, por lo que la composición se sostiene por sí misma y el conjunto se advierte equilibrado y completo. Se respeta en general el uso de la línea de suelo y el espacio del cielo, salvo en los dibujos en los que se utiliza una perspectiva diferente o ambientes aéreos, como puede ser el espacio.

Durante la actividad de dibujo libre, los niños/as del grupo A que realizaron estos dibujos mostraron gran disfrute e inclinación por crear. Utilizaban temas que despertaban su entusiasmo, referentes tanto a experiencias personales como a hechos de interés, y prácticamente todos ellos hicieron comentarios acerca de sus trabajos, a la investigadora y a sus compañeros/as. El nivel de fluctuaciones de este grupo fue muy bajo, ya que los menores mostraban gran concentración hacia sus representaciones. Pese a compartir aula con amigos/as, ninguno de ellos mostró apenas distracciones durante la elaboración del dibujo.

En referencia a la inclusión de elementos externos, aunque se comprobó que en la práctica mayoría de los dibujos obtenidos tras la actividad aparecían estereotipos de diferente tipo, los dibujos pertenecientes al grupo A mostraron un uso decididamente menor de ellos, generalmente como relleno junto a elementos personales.

Los dibujos del grupo B, por el contrario, se asemejan entre ellos debido a la inseguridad y el descontrol compositivo. La línea suele ser temblorosa e interrumpida. Con respecto a la presión de los útiles de dibujo, principalmente el lápiz de grafito, señalar que es muy leve, por lo que las formas creadas son torpes, carentes de espontaneidad y de fuerza. En este tipo de dibujos suelen abundar elementos gráficos externos que el menor no llega a comprender e interpretar correctamente, por lo que gran número de formas se componen de trazos extraños que ni manifiestan naturalidad, ni concuerdan con el desarrollo general de las habilidades del dibujo infantil. Las diferencias entre este tipo de trazados y las formas que el niño/a elabora personalmente se hacen muy patentes, hecho que afecta inevitablemente a la composición, la cual resulta ser una especie de agujero o vacío blanco donde los elementos aparecen desperdigados.

Esta particularidad se opone a las *relaciones de orden interoceptivo y exteroceptivo* planteadas por Martínez García¹⁸⁵ con respecto al orden natural existente en la representación de estructuras gráficas. El ordenamiento interoceptivo hace referencia a la organización interna de los elementos que componen un dibujo, organizados en torno a un centro estructurador. Este tipo de organización es responsable de la mantención no sólo del equilibrio de la propia composición del dibujo, sino de la significación que posibilite el reconocimiento del referente real a partir de sus características esenciales. El orden de tipo exteroceptivo, por su parte, comprende las interrelaciones existentes entre cada forma/signo representado en el papel,

¹⁸⁵ Ver MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S. L., p. 113-123

respetando una coherencia aplicable a cada elemento: el sol y las nubes se sitúan arriba, la casa abajo, las plantas en el suelo, los aviones en el aire. Por tanto, esta carencia de fondo, incluso de la básica línea de suelo, fomenta la desconexión entre formas y dificulta la lectura del dibujo. En opinión de Cabanellas, Lowenfeld y Matthews, esto sucede cuando la acción plástica no se corresponde con el pensamiento y sus imágenes mentales, cuando no se da cierta identificación entre la experiencia vivida por el menor con la actividad gráfica. Al no darse esta unión, los resultados son esquemas vacíos de significación, apareciendo en numerosas ocasiones formas sin contenido surgidas de la memorización y/o la copia.

No debe ignorarse, por otra parte, la presencia de copias de dibujos. En las representaciones realizadas por el grupo B abundan las copias de dibujos originales pertenecientes a otros compañeros/as de clase. Este tipo de soluciones carecen de fuerza gráfico-plástica y la temática suele aparecer representada de forma muy confusa o desinteresada. Se trata de dibujos tras los cuales suelen esconderse niños/as con baja confianza en sus propios recursos gráficos e imaginativos, además de un foco atencional poco desarrollado. Como indican los datos respecto a los niveles de fluctuaciones y motivación intrínseca, los dibujos de grupo B fueron producidos a partir de una muy baja implicación personal en la actividad. Los pequeños se distraían continuamente, optaban por pasear entre las mesas de trabajo, inventaban juegos, hablaban con otros compañeros/as o, en numerosos casos, permanecían en sus asientos tratando de imaginar qué hacer o mirando al vacío.

Según lo que se ha podido comprobar a lo largo de este estudio, la presencia de formas y elementos estereotipados en los dibujos tiene un peso muy importante con respecto al total. Este tipo de dibujos codificados parten de dos fuertes connotaciones culturales: la referente a una educación que fomenta casi exclusivamente el desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo (actividades ligadas a la inteligencia, la memorización y la codificación lógico-verbal del conocimiento), y el acceso descontrolado a fuentes de información y productos realizados por y para adultos, principalmente multimedia.

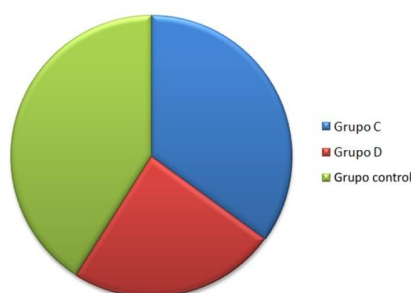
5.2.2.2 Dibujos realizados tras la lectura de un cuento

Primera clasificación en cuanto a forma y composición.

<p>Grupo C. Dibujos más originales (21 dibujos, 35,5%)</p>	<p>Fluctuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 9,5% - Media: 38,1% - Baja: 52,3% <p>Motivación intrínseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 61,9% - Media: 28,5% - Baja: 9,5% <p>Motivación extrínseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	<p>Colegio 1-G1/2: 8, 11, 13, 15 Colegio 2-G2: 2, 4, 6, 9, 10, 12, 17, 20, 21, 22 Colegio 3-G1: 1, 4, 6, 10, 11, 12, 17</p>
<p>Grupo D. Dibujos menos originales (14 dibujos, 23,7%)</p>	<p>Fluctuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 42,8% - Media: 50% 	<p>Colegio 1-G1/2: 1, 3, 4, 6, 10 Colegio 2-G2: 5, 7, 8, 14, 16, 19</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Baja: 7,1% <p>Motivación intrínseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 21,4% - Media: 35,7% - Baja: 42,8% <p>Motivación extrínseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	Colegio 3-G1: 8, 9, 14
Grupo control (24 dibujos, 40,6%)		

[Tabla n. 15. Clasificación de dibujos en cuanto a forma y composición realizados tras la lectura del cuento]



[Gráfico n. 24. Resultados del análisis de la originalidad técnica en los dibujos tras la lectura de un cuento]

Los dibujos pertenecientes al grupo C fueron clasificados como los más originales en cuanto a aspectos técnicos. Al igual que el grupo A perteneciente al apartado de dibujos libres, se caracterizan por el uso de una línea enérgica y segura, por una composición equilibrada y coherente. Al mismo tiempo, abundan los detalles personales (probablemente se debe a la interpretación personal de la información recibida), con el objetivo de complementar con información extra la historia reflejada en el dibujo. La mayoría de los dibujos se centra en una parte concreta del cuento relatado, por lo general la que más les ha llamado la atención. Muchos de ellos se han desarrollado a modo de historias, realizando en el mismo soporte varias secuencias de acción que los personajes representados llevan a cabo. La más utilizada engloba desde el momento en que Gepetto es devorado por la ballena hasta que él y Pinocho, que acude en su ayuda, son expulsados por el espiráculo del monstruo marino. Es, de hecho, el tema de la ballena el más representado en los trabajos, probablemente debido al impacto que causó en los pequeños que un monstruo de tal envergadura se tragase a los protagonistas.

Los autores/as de estos dibujos disfrutaron durante el proceso de realización y se mostraron satisfechos con los resultados. Muchos de ellos preguntaron si era posible recuperar sus dibujos una vez hubiese concluido su estudio, pues les gustaban y querían mostrarlo a familiares y amigos/as. El nivel de fluctuaciones alcanzado por estos alumnos/as es muy bajo, predominando el interés por la tarea. Del mismo modo, los datos obtenidos respecto a motivación intrínseca son altos en más de la mitad del total.

En relación con los dibujos animados, si analizamos las representaciones del personaje de Pinocho, encontramos en ellas un factor común: el uso de un sombrero. De los veintidós dibujos del grupo C, diecinueve contienen representaciones de Pinocho, y diez de ellos presentan al personaje vistiendo un sombrero, cuando en ningún momento de la narración del

cuento se describió a Pinocho utilizando uno. Además de ello, el sombrero suele tener forma triangular y aparece adornado con lo que puede ser una hierba, una pluma o diferentes ornamentos. El origen de esta manera de diferenciar y caracterizar a Pinocho se encuentra en el personaje creado por la factoría Disney. Cuando se consultó a los menores acerca del uso de esta prenda, todos se remitieron al personaje animado y no a un libro de ilustraciones u otro tipo de fuente. Podría afirmarse entonces que del total de los dibujos más originales, un 47,6% está bajo esa influencia multimedia. El concepto principal referido a Pinocho ha sido adoptado de una película de dibujos animados y los niños/as representan al personaje con sombrero porque, parafraseando sus palabras, “así es”.



[Imagen n. 137. Fotograma del clásico de Walt Disney Studios, *Pinocho*, realizado en 1940]

El grupo D fue seleccionado como el conjunto de dibujos de más baja originalidad técnica. La línea utilizada es, por lo general, descontrolada, desganada e insegura. Este hecho puede deberse a la falta de motivación tras la lectura del cuento o a un rechazo de la temática. Sin embargo, incluso habiéndoles advertido que podían utilizar otro tema si el del cuento no les gustaba, no se realizaron otros dibujos alternativos. En estos trabajos abundan los elementos extraídos de fuentes externas, tópicos y repeticiones que dan lugar a formas no naturales en aquellos dibujos menos elaborados, trabajados con desinterés. A destacar como punto importante el escaso uso de contexto o fondo en el que situar la acción: los fondos de estos dibujos son muy pobres en cuanto a detalles, formas, color y composición.

Es curioso que los autores/as de estos dibujos mostraran gran desapego hacia sus trabajos, además de desinterés y, en ocasiones, aburrimiento. Además de ello, se produjeron numerosas fluctuaciones y distracciones durante la actividad. Aquellos trabajos que contienen formas copiadas y tópicos eran pronto abandonados, principalmente porque el menor carecía de la confianza necesaria para utilizar sus propias formas de expresión gráfica.

Los dibujos que componen el grupo de control demuestran menos inseguridad en cuanto a la creación de formas, pero éstas se integran en un fondo más o menos coherente, o viceversa.

Comparación visual entre grupos A y C y grupos B y D

Hagamos un inciso en el análisis del total de los dibujos para realizar una comparación entre los dibujos libres y los realizados tras la lectura del cuento que son más originales técnicamente. Se ha visto que las características comunes a ellos son:

- Líneas enérgicas.
- Composiciones coherentes y acabadas.
- Entusiasmo y motivación intrínseca por parte de los niños/as durante su elaboración.

Si se comparan los dibujos libres y los dibujos recopilados tras la actividad del cuento menos originales en cuanto a técnica, encontramos cuatro características comunes entre ellos, que son:

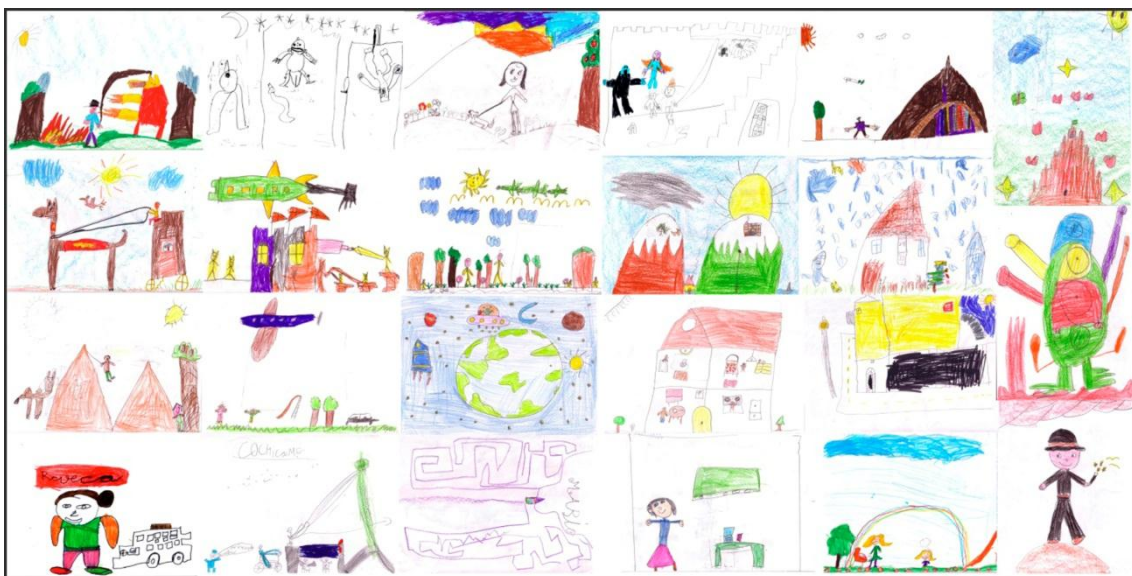
- Líneas débiles, suaves e interrumpidas.
- Composiciones incoherentes y distribución ilógica de los elementos en el soporte de dibujo.
- Escasez, simplicidad o ausencia total de contextos.
- Desinterés y desapego hacia los dibujos, durante y después de su realización.

Es posible, por tanto, afirmar que entre ambas parejas de grupos se enfrentan conceptos opuestos:

- Seguridad / Inseguridad
- Sensibilidad / Impermeabilidad
- Libertad de expresión / Inhibición

También se encuentran diferencias en cuanto al uso del color. El uso de la línea es muy común, pero parece ser que los dibujos libres muestran colores más intensos y combinaciones más contrastadas. No obstante, debe señalarse que un tema muy común en los dibujos realizados tras la lectura del cuento es la ballena y el mar, por lo que abundan los azules que homogeneizan la visión conjunta de los dibujos.

Para complementar el análisis visual, se utilizaron como un conjunto visual los dibujos libres pertenecientes al grupo A (imagen n. 138) y los dibujos tras la lectura del cuento del grupo C (imagen n. 139), ambos considerados más originales.



[Imagen n. 138. Conjunto de dibujos libres pertenecientes al grupo A]

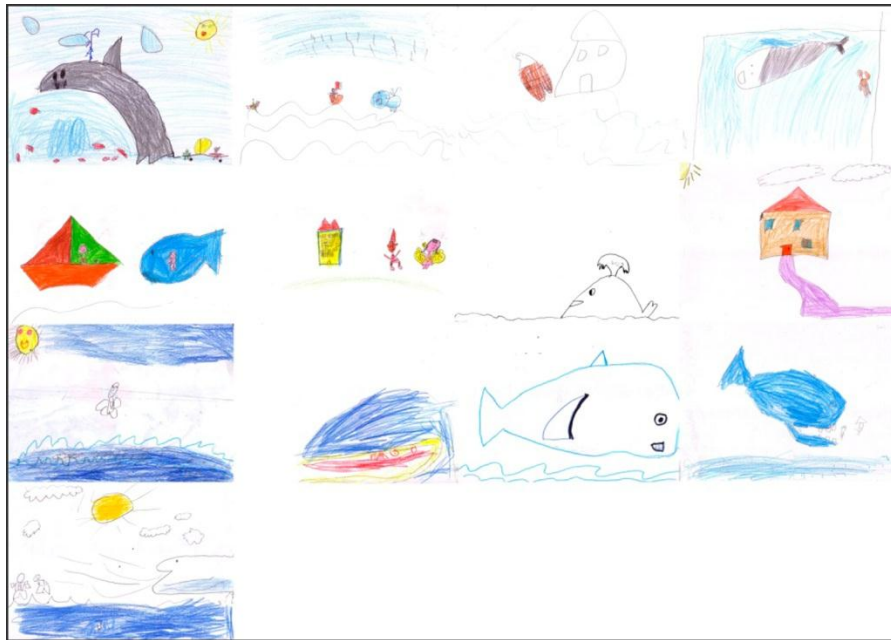


[Imagen n. 139. Conjunto de dibujos libres pertenecientes al grupo C]

A continuación, una comparación con los conjuntos llevados a cabo a partir de los dibujos calificados como menos originales, pertenecientes a los grupos B y D (imágenes n. 140 y 141). Al contrario que sucede en las imágenes de los grupos A y C, en los conjuntos de dibujos de los grupos B y D abunda el blanco del papel, lo que muestra cierta insensibilidad hacia el soporte plástico y las dimensiones del espacio de trabajo de que se dispone. Principalmente, se echa en falta la presencia de líneas de suelo y composiciones acordes a la lógica general utilizada por niños/as de esta edad. El resultado son conjuntos donde escasean el color y los elementos en general. Además de ello, se aprecian grafismos realizados con desgana e inseguridad.



[Imagen n. 140. Conjunto de dibujos libres pertenecientes al grupo B]



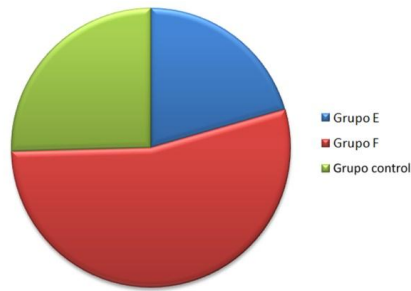
[Imagen n. 141. Conjunto de dibujos libres pertenecientes al grupo D]

5.2.2.3 Dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados

Primera clasificación en cuanto a forma y composición.

Grupo E. Dibujos más originales (12 dibujos, 19%)	Fluctuación: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 41,6% - Media: 8,3% - Baja: 50% Motivación intrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 66,6% - Media: 25% - Baja: 8,3% Motivación extrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	Colegio 1-G1/2: 13 Colegio 2-G1: 2(1, 2), 4, 5, 7, 9, 11, 20 Colegio 3-G2: 6, 7, 14
Grupo F. Dibujos menos originales (34 dibujos, 53,9%)	Fluctuación: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 82,3% - Media: 14,7% - Baja: 2,9% Motivación intrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 8,8% - Media: 38,2% - Baja: 52,9% Motivación extrínseca: <ul style="list-style-type: none"> - Alta: 0% - Media: 0% - Baja: 100% 	Colegio 1-G1/2: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18 Colegio 2-G1: 1, 8, 14, 15, 16, 18, 19 Colegio 3-G2: 1, 2, 5, 8, 11, 12, 13, 15 (1, 2), 16, 17, 19, 20, 21
Grupo control (17 dibujos, 26,9%)		

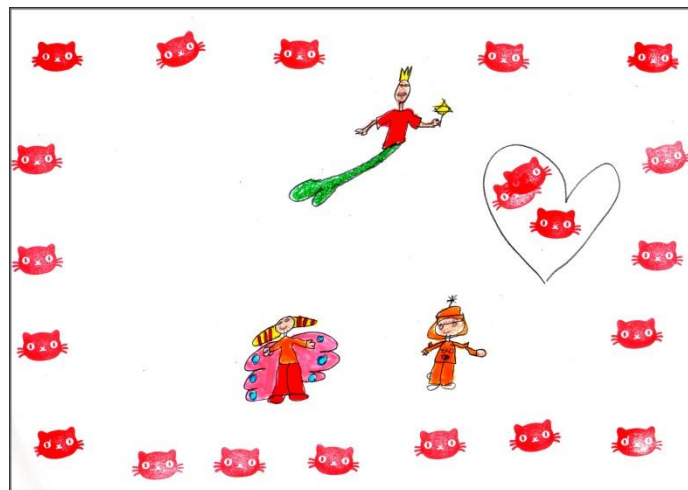
[Tabla n. 16. Clasificación en cuanto a forma y composición de dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados]



[Gráfico n. 25. Resultados del análisis de la originalidad técnica en los dibujos tras el visionado de una película de dibujos animados]

El total de los dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados muestra, en general, más inseguridad respecto a líneas y formas que los dibujos libres o los elaborados tras la lectura del cuento, como ocurre mayormente en el grupo F.

Existe una considerable pobreza técnica y la implicación personal durante la realización es muy baja. La inseguridad que el trazado de líneas refleja se debe, seguramente, a la dificultad que para los niños/as supone representar los personajes animados que acaban de ver en la pantalla, lo cual se traduce en una acusada falta de confianza en los propios medios de que se dispone. Puesto que la intención principal del menor es representar de manera fidedigna al personaje animado y la percepción del mismo no se ha llevado a cabo de manera eficaz, esta incomprensión afecta al uso de los propios grafismos. Fueron muy pocos los dibujos en los que sus autores/as adaptaron los personajes animados a su propio nivel de desarrollo gráfico, su lenguaje plástico y su repertorio de formas aprendidas. De hecho, tras una comparación general, son muy escasos los personajes contruidos de forma coherente y lógica, como puede verse en el siguiente dibujo de la alumna 3 del colegio 3-G2:



[Imagen n. 142. Dibujo realizado durante la actividad de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados]

En la película, *Cyberina*, el hada que cuida de Pinocho, es un ser robótico cuyo cuerpo es incomprensible para niños/as de esta edad. Carece de piernas y, en su lugar, tiene una especie de tentáculo motorizado, acabado en una esfera de cristal llena de energía. En la imagen 150, la alumna representó a *Cyberina* como una sirena, ya que de esta manera era capaz de comprender la figura. Además de ello, el hada lleva un extraño peinado a modo de trenzas,

consistentes en cables verticales acabados en esferas, para lo cual la alumna ideó una corona a modo de sustituto. Por su parte, Pinocho es un robot cuya cabeza se compone por varias piezas de metal, una de ellas en forma de casco y otra en forma de visera. En el dibujo, la solución es una gorra. Como puede verse, los personajes están contruidos con elementos que resultan comprensibles para la niña.

Otro aspecto a destacar es el vacío compositivo que parece caracterizar todos los dibujos en cuanto a elementos gráficos, formas y colores, pero también en cuanto a acción y argumento. Para explicar la ausencia de acción y teniendo en cuenta el uso mayor o menor que se haga de la estereotipia, Lowenfeld y Lambert opinan que *tales representaciones objetivas no indican acción ni variedad, sino más bien señalan lo necesario para significar un objeto; generalmente no se incluyen figuras, pero si aparecen, no indican acción.*¹⁸⁶ Se trata de dibujos, podría decirse, insustanciales, con elementos de pequeño tamaño, dibujados con gran falta de seguridad. Cuando se contempla el total de los dibujos a un tiempo, sorprende la primacía del blanco del papel y la enorme cantidad de espacio desperdiciado.

Haciendo referencia a este blanco dominante es necesario aludir a la ausencia de contexto en los dibujos. Desde los inicios de la figuración en la expresión gráfica infantil, el menor utiliza un esquema básico que aparecerá en sus dibujos hasta aproximadamente los diez años de edad, la organización del soporte en cielo, aire y suelo.



[Gráfico n.26. Esquema organizativo básico en el dibujo infantil, según Martínez García, según el cual el niño/a distribuye los elementos en el soporte]

Este patrón se utiliza para la distribución de elementos. En el cielo se sitúan el sol, las nubes, las estrellas, la luna; el suelo contiene elementos como casas, árboles, plantas; por último, el espacio denominado aire es la atmósfera intermedia donde el menor sitúa los elementos que componen la acción: figuras humanas o animales, elementos con los que interactúan, montañas, objetos voladores, etc. Este esquema se repite invariablemente, aunque puede sufrir ciertas transformaciones si el menor lo considera necesario para dar sentido a su dibujo, como puede ser el uso de dos líneas de suelo en la representación de distintos planos, o la omisión del mismo en trabajos referentes a espacios como el cielo o el universo, donde sitúan planetas y naves espaciales. Curiosamente, esta omisión de la línea de suelo, así como el espacio dedicado al cielo, es un recurso muy común en los dibujos menos creativos realizados tras el visionado de dibujos animados y, en general, aquellos dibujos que representan

¹⁸⁶ LOWENFELD, Victor; LAMBERT BRITAIN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, p. 41

personajes televisivos. Tras el análisis de los trabajos realizados puede comprobarse que la mayoría de los dibujos carecen totalmente de fondo, y las figuras, demasiado pequeñas, flotan desordenadamente en el interior del papel.

Además de ello, el fondo que aparece en varios dibujos denota incoherencia. En general, los niños/as parecen no entender completamente las dimensiones y el espacio de que disponen en el papel, ya que la composición no se sostiene por sí misma, está muy desequilibrada. ¿Puede deberse este hecho a la naturaleza del medio que emite las imágenes? ¿Pueden estos dibujos consistir en la representación de personajes que flotan en la pantalla?

Lowenfeld y E. García aluden a ello como un problema de sensibilidad por parte del niño/a. Si el menor sitúa objetos en el papel de manera que carece del espacio suficiente para incluir la totalidad de lo que desea representar o, si por el contrario, descubre que le sobra mucho espacio aún en blanco, adolece de cierta falta de apreciación sensible de la relación entre lo que quiere dibujar y el espacio de que dispone para ello.

Del mismo modo, como puede muy bien comprobarse en muchos de los dibujos animados actuales (especialmente los japoneses y españoles), el fondo destaca por insuficiencia artística y anodina simplicidad. Los escenarios son muy pobres, poco atractivos y completamente independientes de la acción animada. Es lógico que niños/as no presten atención al escenario ni recuerden, al cabo de varios minutos tras ver el programa, que los actos del personaje tengan relación alguna con él. La televisión ofrece demasiada información visual y, puestos a hacer una selección, ésta se realizará a partir de los elementos más llamativos que despierten interés. La memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada y no almacenará imágenes poco estimulantes. Por tanto, ¿puede deberse la inexistencia de contexto a este tratamiento cada vez más desinteresado que se da al fondo en las animaciones?

Resulta muy curioso que en la práctica mayoría de los dibujos realizados tras ver una película de dibujos animados no exista un contexto con el que los personajes puedan interactuar. Los personajes, de hecho, ni siquiera interactúan con los elementos que les rodean. Con respecto a esta particularidad, es interesante exponer la opinión de Martínez García quien, tras sus observaciones directas de menores dibujando, estima que cuando éstos representan un motivo especial en sus dibujos pueden no incluir línea de suelo ni contexto, es decir, suprimen el patrón básico organizativo. La autora insiste en que el motivo puede ser de carácter emocional: el motivo es tan importante para el menor, su resolución tan desafiante y embelesadora, que se sitúa como único elemento esencial en el dibujo.¹⁸⁷

Junto con la supresión del patrón básico de dibujo se encuentra la inexistencia de acción por parte de la figura (símbolo multimedia). En los dibujos pertenecientes a la actividad de dibujos animados, la mayoría de las figuras (incluso en los dibujos pertenecientes al grupo E) carecen

¹⁸⁷ Respecto a este tema y tras la observación del modo de trabajo y varias conversaciones con niños y niñas autores de dibujos acerca de personajes de series de dibujos animados, puede destacarse la gran importancia que éstos conceden a la fidedigna representación de un personaje en su dibujo, a modo de reto personal y puesta a prueba de las habilidades plásticas. El simple dibujo de línea, carente de color, supone una tarea que tan pronto enorgullece al menor como le hace dudar de sus capacidades. Numerosos dibujos fueron desechados por sus autores cuando no cumplían con sus expectativas, ya que trataban principalmente de adaptar sus capacidades en el dibujo a las que observaban en los personajes animados. Sin embargo, debemos señalar también cierta desvinculación personal por parte del menor con respecto al dibujo y la baja participación y disfrute.

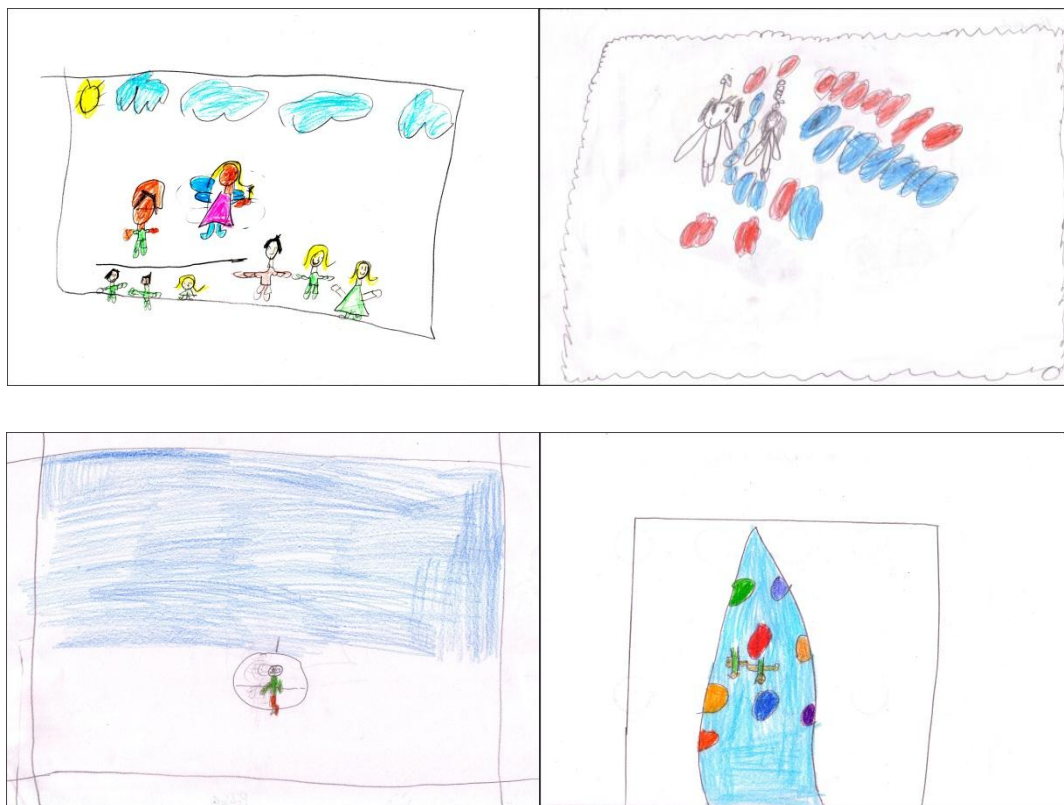
de acción y simplemente aparecen en posición estándar, aunque sean varias de ellas. Ello puede deberse a una incomprensión de las acciones que suceden en la pantalla a gran velocidad. También al acto de ver televisión con pasividad e inactividad, de manera que los niños/as “olvidan” que poseen el poder para hacer que en sus dibujos los personajes de televisión hagan lo que ellos quieran. O, tal vez, se trate simplemente de una representación de cualidades físicas y aspectuales que los menores consideran suficientes para representar a sus personajes favoritos.

El uso del color también se ve afectado en los dibujos. Observando el total de los trabajos, se aprecia una enorme falta de color. Podría ser consecuencia lógica, si se tiene en cuenta el bajo número de formas en los dibujos, pero aún así los colores escasean, no se combinan creativamente y predominan las líneas de lápiz o rotulador. En ninguno de ellos se ha utilizado el color como parte de la composición.

El aspecto más destacable durante el análisis de estos dibujos fue la posible representación de la pantalla. En determinados dibujos aparece un marco rectangular conteniendo la escena dibujada, a modo de tosco marco televisivo. Este recuadro o marco tan sólo aparece en los dibujos pertenecientes a la actividad que relaciona dibujos animados y dibujo infantil, y no se ha hallado ejemplo parecido en los dibujos libres y los dibujos tras la lectura del cuento. Ante datos como los señalados, la hipótesis de delimitación de un plano televisivo en el soporte de dibujo se refuerza.

Remitiéndose entonces a la concepción de la línea de base (representación del suelo, o separación del suelo y el cielo) en los dibujos infantiles por parte de Isabel Cabanellas (1990), la autora considera que la presencia de esta línea no es natural en el desarrollo del dibujo infantil, sino la repetición y mantenimiento de un estereotipo ofrecido por el adulto al menor, en forma de simplificación de la línea de base y de horizonte. Esta línea sustituye al descubrimiento espontáneo que el menor realiza del borde del soporte donde dibuja, produciéndose una relación de forma gráfica-superficie. En comparación con el uso del marco televisivo como recurso gráfico, puede considerarse éste como la representación de la incapacidad de asumir la verdadera relación entre el objeto y la superficie física, instaurándose el marco como un elemento externo y estereotipado.

Por último, pero no menos significativo, es el sentimiento de desgana que se advierte durante la realización de los dibujos tras el visionado de animación. La práctica mayoría de dibujos relacionados con la película de dibujos animados no fueron realizados con demasiado entusiasmo. De hecho, el nivel de fluctuaciones es muy alto, suponiendo un porcentaje de más del 80% de dibujos afectados por ellas. Paseando entre los menores y observando su modo de proceder, se constató que se cansaban pronto de dibujar, que acometían la tarea con cierto aburrimiento y que muchos de ellos se frustraban porque no eran capaces de imitar o representar correctamente los personajes del film.



[Imágenes n. 143, 144, 145 y 146. Dibujos de alumnos/as donde aparece el marco televisivo]

Tras la observación, los datos obtenidos respecto a la motivación intrínseca fueron bastante bajos. Al contrario que había sucedido durante las demás actividades, apenas comentaron algún aspecto del dibujo o explicaron qué estaban haciendo. En comparación al ambiente existente durante la actividad de dibujo libre, podría decirse que la atmósfera general era tan apática como monótona. El nivel gráfico-plástico se vio asimismo afectado, ya que los dibujos manifiestan gran pobreza técnica. Este aspecto puede relacionarse con el efecto “narcótico” que se achaca al consumo de televisión cuando ésta no es utilizada correctamente, cuya principal consecuencia es el hastío y el repentino sobresfuerzo que supone el hecho de pensar y esforzarse.

Comparación visual entre los grupos E y F

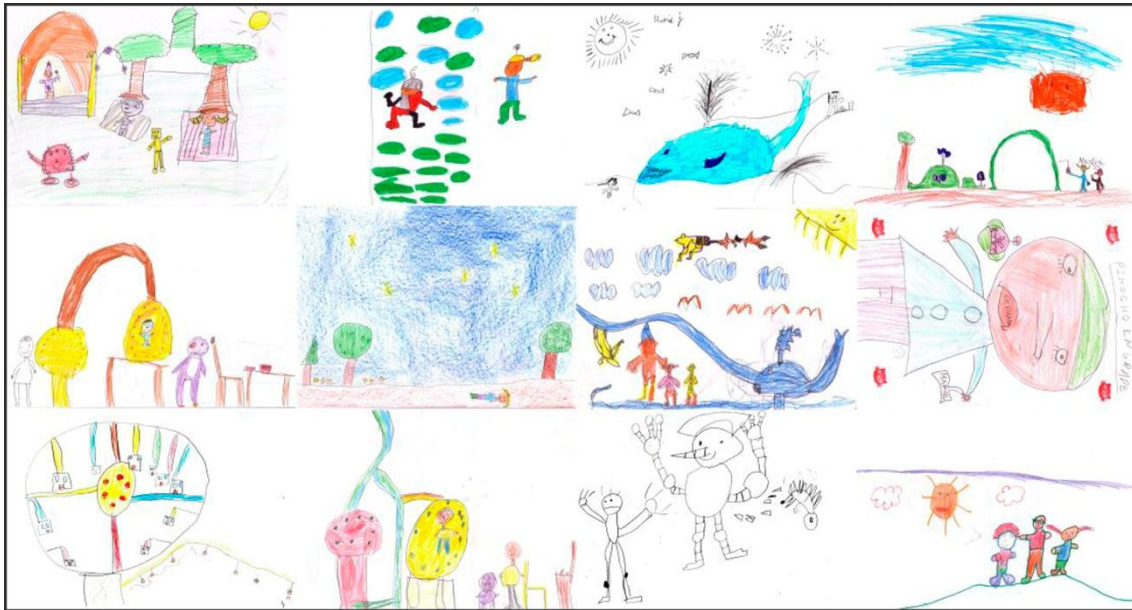
Realicemos una comparación entre los grupos E y F, de la actividad de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados.

Se ha comprobado que, entre ellos, destaca principalmente:

- Escasez de elementos personales y/o inventados.
- Escasez o ausencia de elementos provenientes de la experiencia.

Si el conjunto del grupo E (imagen n. 147) se compara con las imágenes 138 y 139, se hallan elementos coincidentes, como líneas enérgicas e ininterrumpidas, composiciones coherentes y

el uso del color junto con el lápiz de grafito. Asimismo, los dibujos del grupo E mantienen un número elevado de detalles e interpretaciones de la información visionada.



[Imagen n. 147. Conjunto de dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados pertenecientes al grupo E]



[Imagen n. 148. Conjunto de dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados pertenecientes al grupo F]

Si se comparan los dibujos del grupo E entre los dibujos del grupo F (imagen n. 148), menos originales en cuanto a técnica y composición, encontramos siete características comunes a los dibujos menos originales:

- Líneas débiles, suaves e interrumpidas.

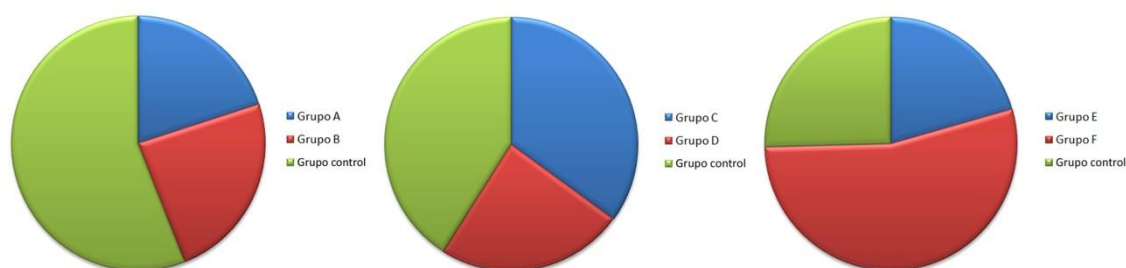
- Composiciones incoherentes y distribución ilógica de los elementos en el soporte de dibujo.
- Escasez, simplicidad o ausencia total de contextos.
- Desinterés, desgana y desapego hacia los dibujos, durante y después de su realización.
- Carencia de acción por parte de los personajes y de interacción en el contexto.
- Predominancia del blanco del papel.
- Inseguridad hacia los propios recursos gráfico-plásticos, en figuras incompletas y numerosos borrados.

Es posible, por tanto, afirmar que entre ambas parejas de grupos se enfrentan conceptos opuestos:

- Seguridad / Inseguridad
- Sensibilidad / Impermeabilidad
- Libertad de expresión / Inhibición
- Interés / Desinterés

Finalmente, realizando una comparación entre el total de los conjuntos de dibujos infantiles (imágenes n. 138, 139, 140, 141, 147 y 148), es el referente al grupo F el que adolece más acusadamente de color y elementos. Sus dibujos son calificados, por tanto, como los menos originales del total perteneciente a las tres actividades propuestas.

5.2.2.4 Comparación gráfica entre los resultados obtenidos tras las tres actividades



[Gráfico n. 27. Resultados gráficos pertenecientes a las tres actividades de dibujo: libre, tras la lectura de un cuento y tras el visionado de una película de dibujos animados]

Si se realiza una comparación entre los gráficos obtenidos tras cada uno de los análisis de los dibujos pertenecientes a las tres actividades principales, puede comprobarse que:

- a) La cantidad de dibujos considerados más originales es muy similar entre el conjunto de dibujos libres y los dibujos realizados tras ver dibujos animados. Sin embargo, la cantidad de dibujos realizados de manera original es casi el doble en los dibujos realizados tras la lectura del cuento de Pinocho. Este hecho confirma que la motivación y la estimulación suponen un valioso fomento del interés del menor por realizar este tipo de actividad. Asimismo, confirma la afirmación a la que se ha ido dando forma a lo largo de este proyecto: cuando se produce una comprensión completa de una información determinada, ofrecida al menor por medio de un

lenguaje adaptado a su conocimiento, y surgen cuestiones, discusiones, aclaraciones y puntos de vista al ocurrir en grupo, se da una mayor y mejor implicación en la actividad de dibujo y expresión plástica a todos los niveles.

- b) La cantidad de dibujos calificados como menos originales se mantiene casi igual en los conjuntos referentes a dibujo libre y dibujo tras la lectura de un cuento, pero suponen más del doble en los resultados producidos durante la actividad con dibujos animados. A partir de las características descritas acerca de este tipo de dibujos, se deduce que el consumo prolongado e ininterrumpido de televisión afecta al almacenamiento de información al corto plazo y la comprensión del contenido (y, por consiguiente, a la formación de imágenes mentales). El menor reproduce esquemas de forma cohibida, porque sus medios no le parecen suficientes, y la mayoría de sus construcciones se realizan de manera confusa. Es el resultado de aplicar las reglas del realismo visual a su propia manera de concebir el dibujo basada en el realismo intelectual.

Las siguientes comparaciones gráficas (gráficos n. 28 y 29) hacen referencia a los niveles de fluctuaciones y de motivación intrínseca manifestados por los niños/as y obtenidos durante el análisis:

- 1) Grupos A, C y E de dibujos de niños/as calificados como más originales:

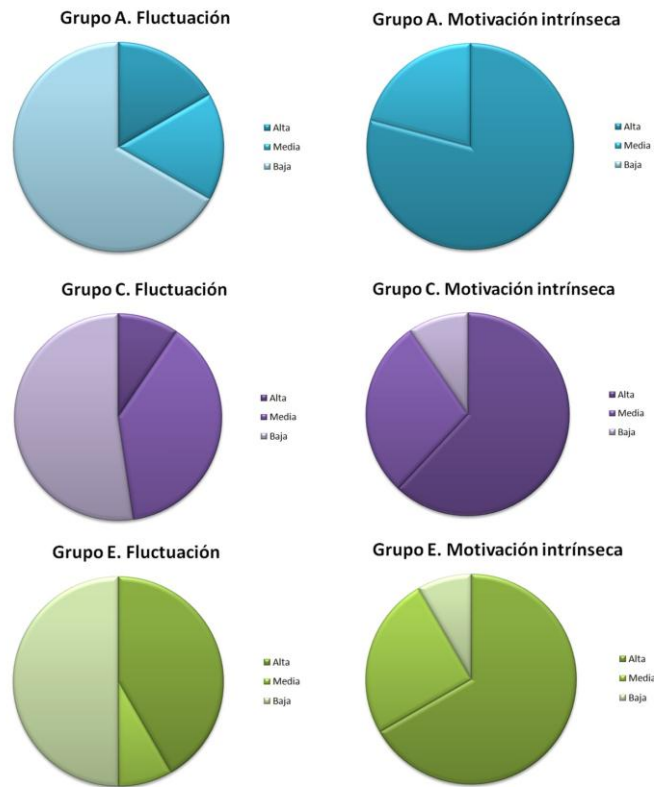
En el gráfico 28 se aprecian índices de fluctuaciones muy bajos, principalmente en la actividad de dibujo libre (Grupo A). El gráfico perteneciente al grupo C se muestra equilibrado con respecto al nivel de fluctuaciones baja y media, mientras que el grupo E, dedicado a la actividad de dibujo y dibujos animados, manifiesta aproximadamente un 50% de menores con índice de fluctuaciones bajo, y en torno al 40% de casos de fluctuación alta.

Respecto a la motivación intrínseca (m.i.) se obtienen valores contrarios. En la actividad de dibujo libre del grupo A no hay casos de m.i. baja, y la m.i. alta supone más del 80% del total. En los gráficos pertenecientes a los grupos C y E se da una gran coincidencia de valores. La m.i. alta representa más de la mitad del total, y la m.i. baja permanece en torno al 10% de los casos.

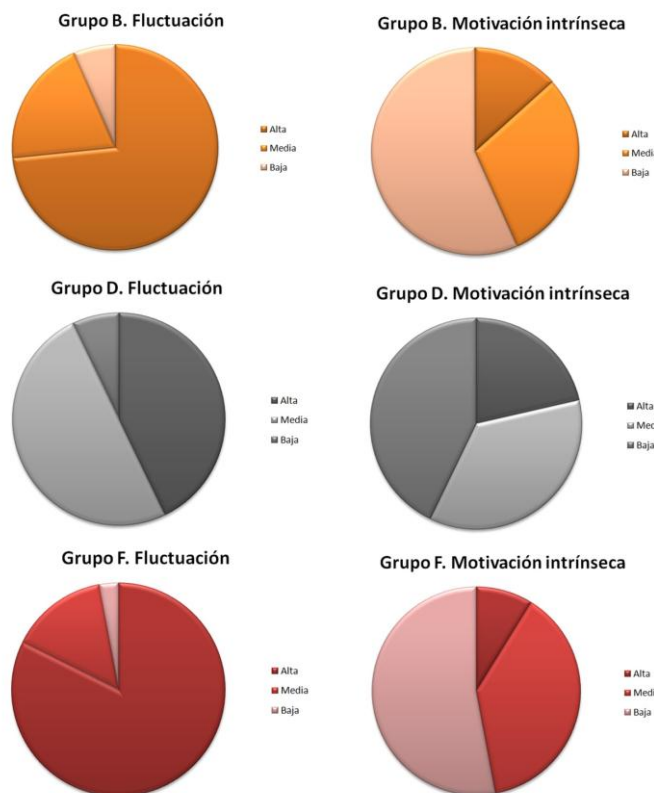
- 2) Grupos B, D y F de dibujos de niños/as calificados como menos originales:

En el gráfico n. 29 aparecen, por lo general, índices altos de fluctuaciones e índices bajos de motivación intrínseca (m.i.). Los grupos B, de dibujo libre, y F, de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados, contienen numerosos casos de fluctuación alta, aproximadamente tres cuartas partes del total. En los tres casos, el nivel bajo de fluctuaciones apenas supone el 10%.

Respecto a la m.i. baja, constituye más de la mitad en los grupos B y F, siendo algo menor en la actividad de dibujo y cuento. Los índices de m.i. alta son muy bajos; sin embargo, son algo más destacables en la actividad de dibujo y cuento.



[Gráfico n.28. Resultados del análisis del nivel de fluctuación durante las actividades de dibujo y el nivel de motivación intrínseca en los grupos calificados como más originales]



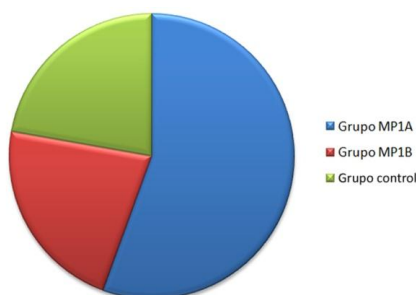
[Gráfico n.29. Resultados del análisis del nivel de fluctuación durante las actividades de dibujo y el nivel de motivación intrínseca en los grupos calificados como menos originales]

5.2.2.5 Dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados

Primera clasificación (en cuanto a forma y composición)

Grupo X. Dibujos más originales (10 dibujos, 55,5%)	Colegio 3-G1: 1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 15, 18
Grupo Y. Dibujos menos originales (4 dibujos, 22,2%)	Colegio 3-G1: 2, 7, 8, 12
Grupo control (4 dibujos, 22,2%)	

[Tabla n. 17. Clasificación en cuanto a forma y composición de dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados]



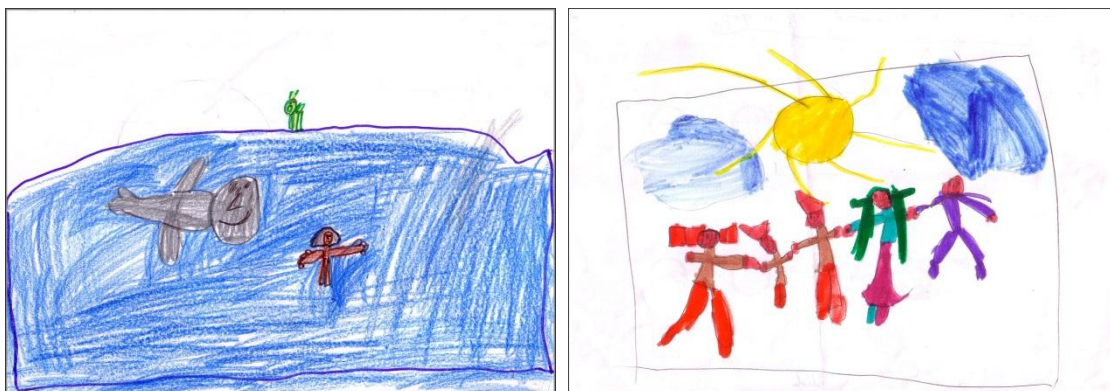
[Gráfico n.30. Resultados del análisis de la originalidad técnica en los dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados]

Tras un primer análisis general, el total de los dibujos destaca por su rico colorido, en contraposición a la escasez de color que muestran los dibujos de los grupos F y de control, pertenecientes a la primera actividad de dibujo y dibujos animados. Además, el soporte aparece más y mejor aprovechado, lo cual implica un bajo nivel de blanco. Las composiciones son mucho más equilibradas, perfectamente comparables a las composiciones del grupo E.

Sin embargo, si ha de tomarse un aspecto como principal y característico, es la interpretación personal de los personajes de ciertos momentos y escenas de la historia, el uso del color y los elementos con los que los personajes interactúan. En estos dibujos apenas hay dificultades para representar a Pinocho, ya que en casi todos ellos aparece bajo la forma de un niño normal, e incluso como el clásico muñeco de madera. La interpretación preferida del casco del robot vuelve a ser un sombrero, y *Spencer*, un pingüino robot que aparece en la película, aparece representado como un pingüino normal o como un ser humano con cabeza de pájaro. Tras el transcurso de dos días, los menores recurren fácilmente a conceptos más conocidos y asimilables. Interpretan la película bajo un punto de vista mucho más flexible y adaptan los conceptos aprendidos a sus conocimientos y capacidades artísticas. Así, vuelve a parecer el hada clásica dotada de varita y alas, se vuelve a la historia de la ballena en el mar e incluso Pinocho es representado como un niño de madera en compañía de Pepito el grillo, en la imagen n. 149.

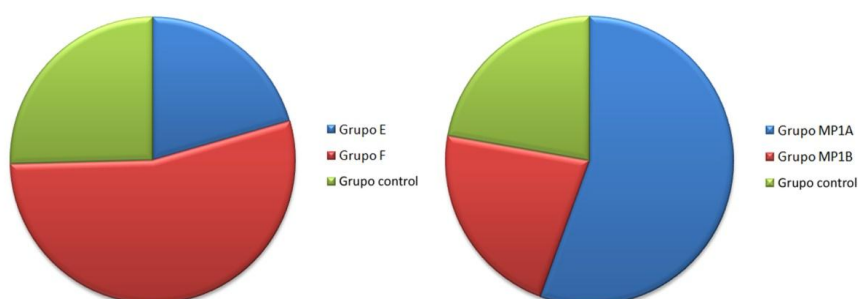
Los temas preferidos son la creación de Pinocho y la atracción de feria en forma la ballena, ambas escenas destacables por la espectacularidad que confiere un estudiado uso de efectos especiales, contrastes de colores, animación trepidante, efectos de sonido y planos de cámara.

Al igual que en el resto de actividades, también aquí se hallan personajes carentes de acción. Sin embargo, su presencia es mínima (4 de 18 dibujos). No obstante, pese a aparecer en posición estándar, la construcción de cada personaje es mucho más elaborada de lo habitual. Además, el marco que hace referencia a la pantalla de televisión vuelve a hacer acto de presencia en la imagen n. 150.



[Imágenes n. 149 y 150. Dibujos realizados los alumnos/as, en los que se representa el tema de la ballena y se presenta a los personajes de la película, dentro de un marco rectangular]

Realicemos ahora una comparación entre los gráficos obtenidos tras el análisis de los dibujos inmediatamente después del visionado de dibujos animados y los dibujos realizados dos días después de tal visionado:



[Gráfico n.31.]

Puede apreciarse una gran diferencia referente al tanto por ciento de dibujos más creativos con respecto a los menos creativos entre ambos. El grupo de control se mantiene casi igual, pero el cambio entre los grupos más y menos creativos es completamente opuesto. El tanto por ciento de las representaciones menos creativas, elaboradas por los niños/as justamente después de ver la película de dibujos animados, supone más de la mitad del total, mientras que el tanto por ciento de los dibujos más originales, realizados dos días después de ver la película de animación, posee el mismo valor. Las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación, parecen verificarse tras las actividades prácticas.

5.2.3 Análisis de la originalidad temática en los dibujos: percepción psicológica

En un entorno ideal recreado por expertos/as en creatividad como Maslow o Torrance, el niño/a no estaría obligado a elegir un tema concreto si, simplemente, dibujase lo que para él/ella es importante y destacable en sus vivencias. Sin embargo, las presiones externas abundan en una sociedad como la nuestra, híper-estimulada por los mensajes con los que los *mass media*, la publicidad, la familia, la escuela y el entorno entero nos acosan continuamente. Estos hechos no sólo proporcionan al niño/a una gran cantidad de información que no comprende, sino que conllevan el surgimiento de conflictos y decisiones entre lo que realmente quiere dibujar, lo que es capaz de hacer y lo que se espera que haga.

La televisión y sus productos animados (creados por adultos y traducidos al lenguaje de los adultos), ofrecen en todo momento modelos de conducta y diseños que no son entendibles completamente en la franja de edad que va de los cinco a los siete años. Es más, no se corresponden con el desarrollo natural de las habilidades plásticas de los menores. Es por ello que en este análisis se concede gran importancia al tema elegido para ser representado en el papel, valorando especialmente las temáticas basadas en la experiencia normal del menor, y no en modelos vicarios o escenas obtenidos de los productos televisivos.

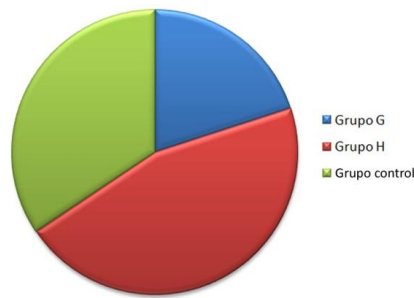
Este segundo análisis, por lo tanto, está orientado hacia la imaginación creativa del menor y su uso en diferentes aspectos del dibujo artístico: temática, composición, secuencias, diseño, etc., contemplados de nuevo desde el prisma de la originalidad.

5.2.3.1 Dibujos libres

Segunda clasificación (en cuanto a temática e imaginación visual)

<p>Grupo G. Dibujos más originales (25 dibujos, 20 %) (Porcentaje de dibujos con elementos de animación: 4%)</p>	<p>NARRATIVOS Colegio 1-G1/2: Colegio 2-G1: 4, 7, 10, 11, 12, 17 (1, 2), 18 Colegio 2-G2: 4, 10, 19 Colegio 3-G1: 1, 5, 6, 8 Colegio 3-G2: DESCRIPTIVOS Colegio 1-G1/2: 10, 18 Colegio 2-G1: 4 (2) Colegio 2-G2: 2, 6, 10 (2), 11 Colegio 3-G1: 17 Colegio 3-G2: 6, 14</p>
<p>Grupo H. Dibujos menos originales (57 dibujos, 45,6 %) (Porcentaje de dibujos con elementos de animación: 35%)</p>	<p>Colegio 1-G1/2: 1 (2, 3, 4), 2 (2), 3, 5, 6 (1, 2), 7, 8 (2), 12, 13, 14 (1, 3, 4), 16 (2) Colegio 2-G1: 6, 8, 13, 14, 15 (1, 2, 3), 16, 19 Colegio 2-G2: 1 (1, 2, 3), 7 (1, 2), 13 (2), 14, 21 Colegio 3-G1: 2 (1, 2), 3, 4 (2), 7, 9, 11, 13, 16, 18 Colegio 3-G2: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21</p>
<p>Grupo control (43 dibujos, 34,4%)</p>	

[Tabla n. 18. Clasificación en cuanto a temática e imaginación visual de dibujos libres]



[Gráfico n.32. Resultados del análisis de la originalidad temática en los dibujos libres]

Los dibujos libres más originales en cuanto a temática e inventiva continúan destacando a su vez por la riqueza de colores y compositiva. Se aprecia gran riqueza visual contenida en detalles personales muy creativos. Del mismo modo, los argumentos de todos ellos son muy originales, ya partan de la inventiva o de la propia experiencia. Los dibujos cuya temática se basa en vivencias que resultan importantes para los menores incluyen de una manera directa al yo en el proceso de dibujo, con lo cual dan lugar a un mayor y más efectivo almacenamiento de información, tanto a nivel mental como formal y compositivo. Es importante añadir que durante la tarea de dibujo libre, los niños/as que realizaron estos trabajos acometieron la tarea con entusiasmo y disfrutaron en todo momento su elaboración. Generalmente, esto sucede porque la representación plástica del hecho vivido está en estrecha relación con la afectividad y las emociones del menor, influyendo en la creación de símbolos y de formas, en el uso del color y la composición. La caída de los dientes, el nacimiento de un nuevo hermano, la celebración de una fiesta o la posesión de un nuevo juguete serán experiencias donde se dé una fuerte relación entre la expresión plástica y lo emocional, existiendo variaciones gráficas según la intensidad de la emoción ligada al dibujo.

La temática de estos dibujos es muy variada: castillos con salas del tesoro guardadas por dragones, batallas entre guerreros, aventuras en pirámides egipcias, laberintos o la emocionante llegada a la familia de un nuevo hermanito.

Del total de los dibujos libres clasificados como más originales, son interesantes dos de ellos (realizados por el mismo menor) que incluyen un personaje de cine, *Indiana Jones*, protagonista de las sagas con el mismo nombre creadas por Steven Spielberg. El autor del dibujo dejó libre acción a su imaginación: el personaje aparece dibujado en entornos y escenas diferentes a los que aparecen en sus películas, e interactúa con diversas criaturas.



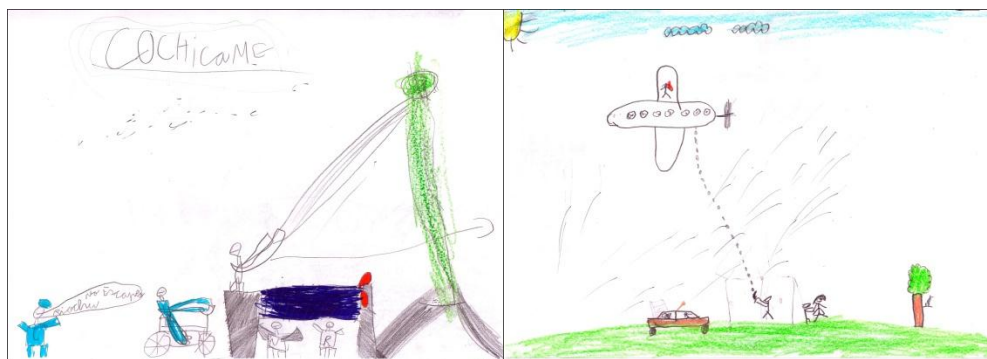
[Imágenes n. 151 y 152. Dibujos en los que aparece *Indiana Jones*, un personaje de cine]

En la imagen 151, Indiana Jones se enfrenta con su látigo a un hombre lobo que lanza fuego a través de sus enormes garras. En la imagen n. 152, Indiana Jones y su compañero de aventuras han llegado a un castillo a través de un laberinto, donde aguardan el conde Drácula y la criatura de Frankenstein. Se trata de un uso original y creativo de un personaje multimedia, ya que los dibujos muestran coherencia compositiva, técnica y temática. Ejemplos como estos demuestran de nuevo que, una vez que el niño/a asimila los símbolos multimedia, puede añadirlos a su repertorio de imágenes de manera personalizada y eficiente.

En los dibujos clasificados como menos originales sucede lo contrario. Predominan de nuevo los blancos y las líneas interrumpidas e inseguras, los personajes representados no realizan ninguna acción y escasean las construcciones personales en cuanto a temática y técnica. De hecho, hay un número importante de copias de dibujos de otros compañeros/as. Los autores/as de los dibujos menos originales mostraron inseguridad en el momento de decidir qué dibujar y emplearon largo tiempo en ello. Algunos de ellos se dedicaban a observar los trabajos de sus compañeros/as y sólo a través de la copia se sentían seguros al dibujar; otros trabajaban durante un breve momento con líneas y formas desgastadas, en las que no invertían mucho interés.

En este grupo han sido añadidos los dibujos en los que aparecen representaciones más o menos fidedignas de elementos y personajes de dibujos animados y televisión, tratadas de manera impermeabilizada y objetiva. Su diseño es muy impersonal y se ajusta de manera forzada y poco espontánea al emitido en la pantalla. Generalmente, estos dibujos carecen de acción y temática o desarrollan una escena perteneciente al programa elegido, con lo cual no poseen un aporte personal del niño/a en cuestión.

Referente al tema escogido por los menores, debe aclararse que aquellos dibujos en los que aparece una acción y argumentos más definidos son los referentes a experiencias personales. Por su parte, los que no hacen uso de ellas no suelen poseer una acción concreta. Cuanto más alejada se encuentra la expresión del ámbito de lo subjetivo, ya sea de la experiencia, de la imaginación o el conocimiento que el menor posee, se da un desapego del dibujo que se muestra en la elaboración de grafismos y la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, existe un número de dibujos que utilizan una temática proveniente, con seguridad, de la televisión, donde es difícil encontrar elementos relacionables con el mundo interior del niño/a:



[Imágenes 153 y 154. El primer dibujo representa una escena de la serie de dibujos animados *Kochikame*; el segundo dibujo, integra una curiosa escena de un tiro a un avión (manchas de sangre incluidas) y una persecución en coche, mientras el alumno y su madre están en el parque.]

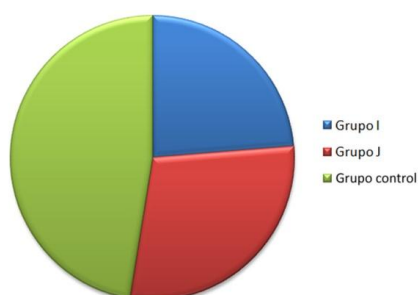
El uso de temáticas extraídas de los *mass media* es completamente normal en nuestra sociedad, ya que éstos están integrados en ella y constituyen por tanto una fuente de información más, un complemento del entorno donde el menor se desarrolla. Es el uso que se haga de esta información multimedia determina el resultado gráfico-plástico creativo o no de las representaciones infantiles.

5.2.3.2 Dibujos realizados tras la lectura de un cuento

Segunda clasificación (en cuanto a temática e imaginación visual)

Grupo I. Dibujos más originales (14 dibujos, 23,7 %)	Colegio 1-G1/2: 2, 8, 11 Colegio 2-G2: 9, 12, 20, 22 Colegio 3-G1: 2, 6, 9, 10, 11, 12, 17
Grupo J. Dibujos menos originales (17 dibujos, 28,8 %)	Colegio 1-G1/2: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 16, 18 Colegio 2-G2: 7, 8, 13, 14, 16, 20 Colegio 3-G1: 8
Grupo control (28 dibujos, 47,4 %)	

[Tabla n. 19. Clasificación en cuanto a temática e imaginación visual de dibujos realizados tras la lectura del cuento]



[Gráfico n.33. Resultados del análisis de la originalidad temática en los dibujos tras la lectura de un cuento]

En primer lugar, es importante señalar que, al contrario de lo que sucede con los dibujos libres, no es posible clasificar todos los dibujos en cuanto a temática, ya que ésta ha sido, en cierto modo, impuesta, tanto en esta actividad como la de dibujo tras visionado de dibujos animados. Por tanto, se ha realizado una clasificación de ambos grupos de dibujos entendiendo la originalidad como el grado de interpretación personal, inventiva e imaginación visual.

Los dibujos clasificados como más originales se ajustan de nuevo a los factores que este tipo de grupos vienen teniendo en común. Se trata de dibujos coherentes, de composiciones equilibradas y ajustadas al espacio que el soporte ofrece. Destaca también el gran número de detalles y aportes de carácter personal. Por lo general, la elección de las escenas de la historia ha tenido en cuenta aquellas que más han impactado (la ballena ataca a Gepetto, que grita espantado, en la imagen 155) o gustado (representación de la Isla del Placer, imagen 156). Hay, además, escenas nuevas que representan a Pinocho y Pepito haciendo submarinismo (imagen 157) o a ambos convertidos en temibles robots en medio de la ciudad (imagen 158):



[Imágenes n. 155, 156, 157 y 158. Interpretaciones del cuento *Pinocho* calificadas como “más creativas”]

También se ha hallado este tipo de originalidad en el uso de los recursos gráficos y el color. La imagen n.159 representa una escena nocturna: el hada acude a dar vida a Pinocho mientras Gepetto duerme. Al ser de noche, el interior de la casa aparece coloreado de negro, pero el exterior se deja blanco, para separar ambos espacios. Este detalle hace que la luna haya sido coloreada de negro para ser vista. Se trata de una solución tan original como personal, ya que los colores se supeditan a la funcionalidad del dibujo, no a la realidad.



[Imagen n. 159. Uso del color como creador de ambientes y espacios]

Respecto a los detalles, hay un número considerable de dibujos que muestran las aportaciones de sus creadores. En el dibujo n. 160, la gran ballena, más parecida a una anguila gigante, levanta una gran ola que arrastra pequeños peces; tras ella, Pinocho y Pepito reman para alcanzarla y toda la escena es contemplada por un sol que necesita gafas. Destacan, así mismo, los detalles referentes al circo en el dibujo n. 161, imagen que muestra a Pinocho enjaulado, mientras su padre y el hada acuden en su ayuda; en la parte superior del papel, un equilibrista monta en bicicleta sobre un cable y pasea sobre sus cabezas. El tercer dibujo, n. 162, contiene

el momento en que el hada da la vida al muñeco de madera; durante la lectura del cuento se explicó que Gepetto era carpintero, por lo que a la izquierda de los personajes puede apreciarse una tabla con las herramientas para fabricar muñecos del tallista.



[Imágenes n. 160, 161 y 162. Interpretaciones del cuento *Pinocho* calificadas como “más creativas”]

Existen soluciones muy originales para los dibujos narrativos, como el cambio de planos incluso en el cuerpo mismo de la ballena (Imagen n. 163), ya que la intención es mostrar las escenas de forma secuenciada, desde el momento en que los personajes son tragados por ella hasta que posteriormente son expulsados a través de su espiráculo:



[Imagen n 163. Dibujo del alumno n. 22 del colegio 1-B]

Los dibujos pertenecientes al grupo de control son una mezcla de soluciones personales en contextos o personajes trabajados de manera más independiente. De nuevo, falta esa conexión que hace del dibujo un todo, un conjunto de elementos interrelacionados y con sentido.

Por último, los dibujos pertenecientes al grupo J son mucho más incoherentes con respecto a lo que narran. Los elementos aparecen mucho más separados unos de otros, como unidades independientes. En general, suele tratarse de trabajos realizados con mayor desgana y desinterés. En muchos de ellos se recurre a tópicos, tras los que el menor oculta su inseguridad. El ejemplo más representativo es la casa o, en el caso del segundo dibujo, el personaje principal de la serie de animación *Pocoyó*:



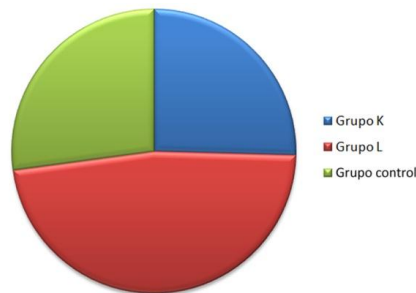
[Imágenes n. 164 y 165. Uso de estereotipos o recursos externos]

5.2.3.3 Dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados

Segunda clasificación (en cuanto a temática e imaginación visual)

Grupo K. Dibujos más originales (15 dibujos, 25,4 %)	Colegio 1-G1/2: 4, 10, 11 Colegio 2-G1: 2, 4, 5, 6, 7, 11, 20 Colegio 3-G2: 3, 6, 7, 10, 16
Grupo L. Dibujos menos originales (28 dibujos, 47,4 %)	Colegio 1-G1/2: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 16 Colegio 2-G1: 1, 2, 5, 8, 13, 16, 19 Colegio 3-G2: 1, 8, 11, 12, 13, 15 (1, 2), 17, 18, 21
Grupo control (16 dibujos, 27,1 %)	

[Tabla n. 20. Clasificación en cuanto a temática e imaginación visual de dibujos realizados tras el visionado de una película de dibujos animados]



[Gráfico n.34. Resultados del análisis de la originalidad temática en los dibujos tras el visionado de una película de dibujos animados]

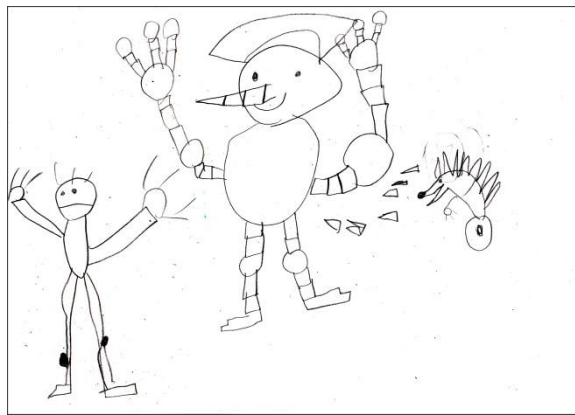
En general, la totalidad de los dibujos presenta una baja interpretación personal. Los dibujos más originales son aquellos que contienen acciones pertenecientes a la película (o no, en algunos casos), pero éstas son interpretadas utilizando recursos muy particulares. Del mismo modo, los dibujos descriptivos son representaciones de escenas de la película utilizando recursos propios.

El color es mayor y más contrastado en los dibujos descriptivos, como puede verse en la imagen n. 166, donde Pinocho y Marlene toman el sol acostados en el jardín. Así mismo, abundan los detalles originales en las imágenes n. 167, donde Gepetto crea al robot Pinocho, y 168, donde Gepetto pesca a la ballena para salvar a Pinocho:



[Imágenes n. 166, 167 y 168. Interpretaciones de la película *P3K. Pinocho 3000* calificadas como “más creativas”]

Por su parte, la línea es más expresiva en aquellos que tienen temática narrativa y representan acciones (imagen n. 169). Poseen un grado de inventiva que no ha sido hallado en los dibujos del grupo de control.



[Imagen n. 169. Dibujo basado en *P3K. Pinocho 3000*, donde un erizo robótico lanza sus púas a Pinocho, en el centro, y a otro robot, que permanecen con los brazos en alto]

El parque de atracciones y el juego de la imaginación¹⁸⁸ son las escenas más representadas en los dibujos, ya que son las secuencias con más colorido, fuerza visual y sonora del film y, por tanto, las más atractivas y estimulantes para los niños/as. El juego de la imaginación se trata de una rápida sucesión de escenas que captan mejor que ninguna otra la atención de los alumnos/as, debido al uso de la paleta de colores primarios, elementos simples y un espectacular despliegue de efectos especiales, todo ello acompañado de una envolvente y protagonista banda sonora. Tras ver la película, fue la escena más comentada y recordada por los menores. Teniendo como referencia la investigación descrita en el artículo *Distracting effect of TV watching on children's reactivity*¹⁸⁹ (2010), cuando los niños/as ven una película de dibujos animados en televisión dos características de la misma pueden captar su atención: el argumento o los aspectos técnicos (banda sonora, colorido, movimiento, efectos especiales). Por la actitud de los niños/as durante el visionado de *P3K. Pinocho 3000* y según sus dibujos, sin duda su foco atencional se centró principalmente en lo visual y lo sonoro.

¹⁸⁸ En la película *Pinocho 3000*, el hada Cyberina propone a Marlene, una niña, y a Pinocho jugar a “el juego de la imaginación”, para comprobar si un robot es capaz de utilizar su imaginación de la misma manera que un niño humano.

¹⁸⁹ Ver BELLINI, Carlo V.; FONTANI, Giulio; CORRADESCHI, Franco; IANTORNO, Lorenzo; MAFFEI, Marianna; MIGLIORINI, Silvia; PERRONE, Serafina; BUONOCORE, Giuseppe (2010). *Distracting effect of TV watching on children's reactivity. Eur J Pediatr.* 169: 1075-1078. Springer-Verlag.



[Imagen n. 170. Interpretación de una secuencia del juego de la imaginación]

En el grupo de control abundan dibujos de dos tipos. Unos comparten muchas semejanzas con los dibujos del grupo L, y otros que, más ricos compositiva y formalmente, contienen un bajo número de recursos personales y/o su calidad es media. Pese a tener un considerable número de interpretaciones personales, en comparación con los del grupo K, estos trabajos están algo más vacíos, en cierto modo. Los personajes dibujados no tienen apenas expresividad y no se relacionan con el contexto correctamente, las líneas y formas no son transmisores de suficiente energía.

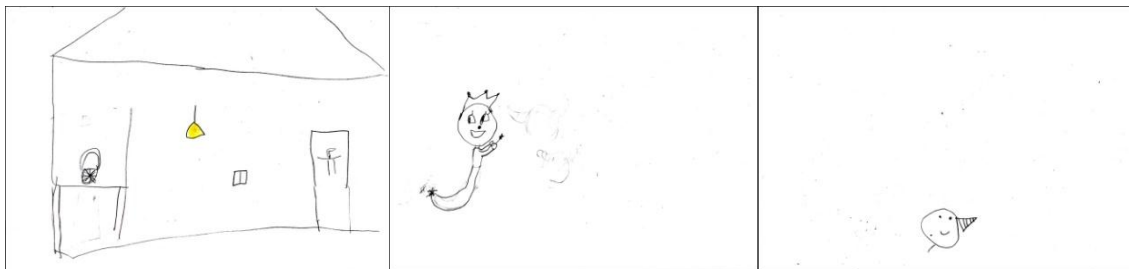


[Imágenes n.171, 172, 173 y 174. Dibujos pertenecientes al grupo L, donde el personaje de Pinocho aparece generalmente descontextualizado y no realiza acción alguna.]

El grupo calificado como menos original vuelve a reunir aquellos dibujos menos originales formalmente y más parcamente trabajados. Abunda el blanco del papel, hay una ausencia prácticamente total de fondo y contexto. Podría añadirse falta de acción, pues las acciones aparecen si acabar y, generalmente, muestran la confusión que sintió el niño/a al no entender exactamente lo que estaban dibujando.

Dentro del grupo L existen tres subgrupos:

- a) El perteneciente a las copias.
- b) El que conforman aquellos dibujos en los que se recurre a cómodos tópicos que dan seguridad al menor, ya que probablemente hacer un dibujo tras ver una película de animación represente un gran reto para aquellos niños/as poco habituados a utilizar sus propios recursos de representación, como vemos en la imagen n. 181.
- c) Aquellos dibujos que carecen de personajes o muestran intentos de representación de los mismos, pero que son desechados sin terminar ante la incapacidad de dibujarlos siguiendo el modelo que apareció en televisión, lo que produce frustración y abandono de la actividad.



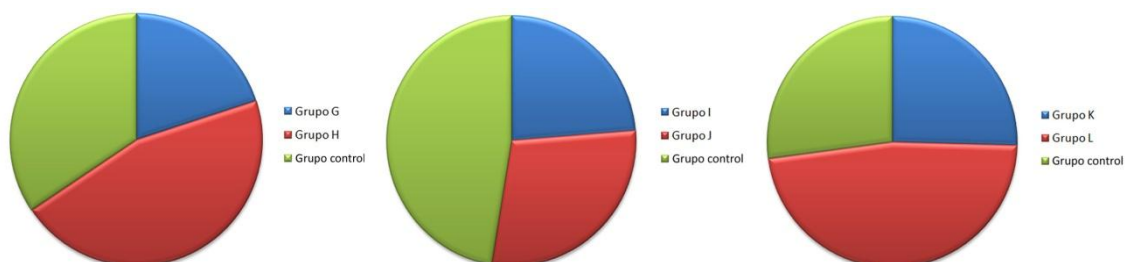
[Imágenes n. 175, 176 y 177. Dibujos inacabados, donde abunda el blanco y hay ausencia de color, abandonados al poco de ser comenzados]



[Imágenes n. 178, 179 y 180. Uso de estereotipos y ejemplos de fondos dibujados con desgana y abandonados ante la dificultad de representar a los personajes]

Las copias son los dibujos con más riqueza visual, de color y compositiva del grupo L. Sin embargo, al no tratarse de interpretaciones propias carecen de mérito en esta clasificación.

5.2.3.4 Comparación gráfica entre los resultados obtenidos tras las tres actividades



[Gráfico n.35. Resultados gráficos pertenecientes a las tres actividades de dibujo: libre, tras la lectura de un cuento y tras el visionado de una película de dibujos animados]

Si se comparan los gráficos obtenidos tras cada uno de los análisis en cuanto a temática e imaginación visual de los dibujos pertenecientes las tres actividades principales, puede comprobarse que:

- a) La cantidad de dibujos considerados más originales es muy similar entre los tres conjuntos, siendo algo mayor en el gráfico perteneciente a la actividad de dibujos animados. Sin embargo, la cantidad de dibujos bajos en originalidad es prácticamente igual en los gráficos sobre dibujo libre y dibujos animados. La diferencia principal queda registrada en los grupos pertenecientes a la actividad de dibujo tras la lectura de un cuento, abarcando los dibujos más creativos cerca de la mitad del total. Estos resultados plantean la cuestión de la motivación: durante la actividad de dibujo libre los alumnos/as trabajaron de manera particular y organizada por sí mismos, y durante la actividad de dibujo y dibujos animados realizaron un consumo de televisión inadecuado y aislado. El relato del cuento, no obstante, dio lugar a numerosas interacciones entre los niños/as, se imprimió emoción a la lectura y surgieron muchos comentarios y exclamaciones entre ellos. Dadas estas características, puede afirmarse que la actividad que más motivadora fue la del cuento de Pinocho, estimulando su interés y su implicación en la actividad. Del mismo modo, como se afirmó en el análisis comparativo anterior, el hecho de hacer accesible una información a los menores repercute positivamente en su acercamiento a ella y fomenta la participación.

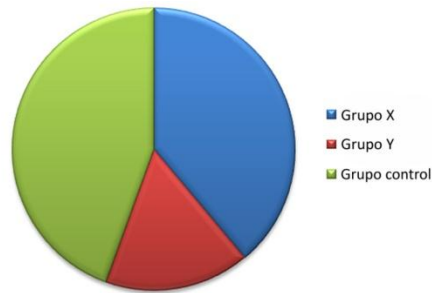
- b) Las diferencias existentes entre los gráficos resultantes del análisis de la imaginación visual y la elección del tema de los dibujos no son tan evidentes como las obtenidas en el primer análisis centrado en la técnica y la plasticidad. Esto supone que las influencias externas, concretamente de las tecnologías de vídeo, afectan más a la construcción de imágenes mentales –y, por tanto, a los grafismos del menor y la construcción gráfico-plástica durante el proceso de dibujo- que al desarrollo de la habilidad de la imaginación y la inventiva visuales.

5.2.3.5 Dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados

Segunda clasificación (en cuanto a temática e imaginación visual)

Grupo X. Dibujos más originales (7 dibujos, 38,8%)	Colegio 3-G1: 3, 6, 11, 13, 14, 15, 18
Grupo Y. Dibujos menos originales (3 dibujos, 16,6%)	Colegio 3-G1: 2, 7, 8
Grupo control (8 dibujos, 44,4%)	

[Tabla n. 21. Clasificación en cuanto a temática e imaginación visual de dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados]



[Gráfico n.36. Resultados del análisis de la originalidad temática en los dibujos realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados]

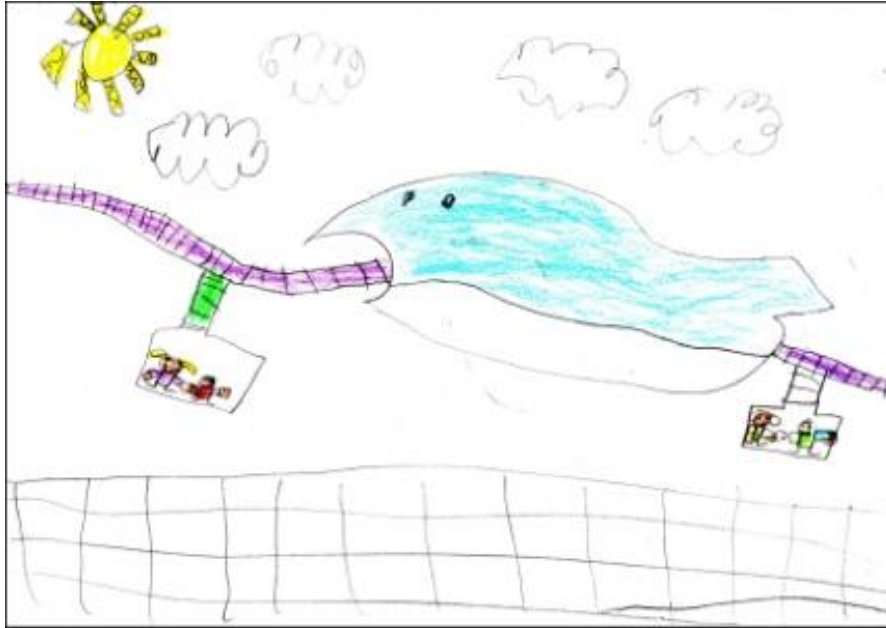
A diferencia del análisis en cuanto a la forma y la composición, cuyos resultados fueron muy favorables para el grupo de dibujos calificados como más originales y creativos, la cantidad de dibujos pertenecientes a la categoría más creativa y media aparecen más igualados.

Tras un análisis general de los dibujos, la principal característica que determina las representaciones es la mayor inclusión de detalles y la interpretación personal de los elementos que se incluyen en el dibujo. De todo el conjunto de representaciones obtenidas tras el visionado de una película de dibujos animados, las pertenecientes a esta actividad son los mejores ejemplos de asimilación personal de contenidos. Esto implica una mayor y más efectiva formación de imágenes mentales a partir del período de comprensión que se ha brindado a los participantes, particularidad que se deja ver en los dibujos.

Aunque no puede analizarse la elección del tema por parte de cada menor, ya que la temática viene determinada por el argumento de la película, muchos de los dibujos incluyen soluciones surgidas de la propia imaginación visual, desde las interpretaciones del protagonista hasta los detalles que componen la representación. Destacan como ejemplo los siguientes dibujos:

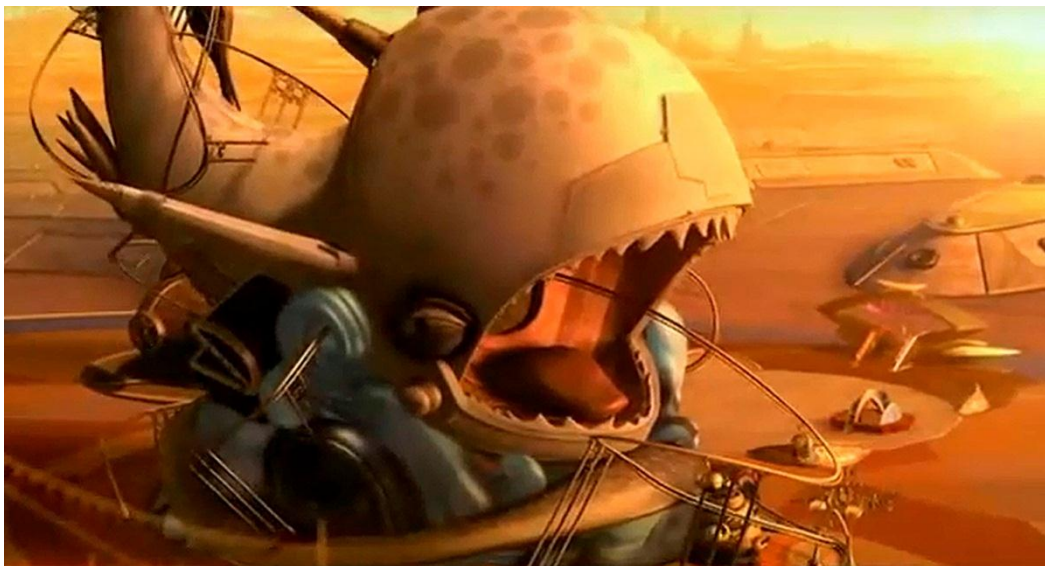


[Imágenes n. 181 y 182. Interpretaciones de distintas secuencias de P3K: Pinocho 3000 realizadas dos días después del visionado de la película]



[Imagen n. 183. Interpretación de la montaña rusa (ballena) de la película *P3K: Pinocho 3000* realizada dos días después del visionado de la película]

En el n. 181, Gepetto comienza a construir al robot Pinocho; en la película Pinocho aparece completado en una cápsula de energía y Gepetto tan sólo le añade la nariz, pero en la original interpretación del alumno el inventor aparece arrojando a la cápsula distintas partes del cuerpo, como los ojos, las orejas, la boca y la nariz. Los dos dibujos restantes (imágenes n. 182 y 183) consisten en interpretaciones de la montaña rusa que aparece en la película como alegoría de la ballena.



[Imagen n. 184. Fotograma de *Pinocho 3000*, donde aparece la atracción de la montaña rusa en representación de la ballena que aparece en el cuento]

5.2.4 La importancia de la inclusión del “yo” y la experiencia perceptiva

Para que se dé el proceso de percepción, es necesario que el menor reciba estímulos de su entorno ambiental, a través de una acción determinada y sus sentidos. Cada experiencia vivida se convierte en una nueva fuente de información que provee al menor de nuevos datos (color, textura, formas, espacios, sonidos, etc.) que complementarán su conocimiento, además de favorecer su propio desarrollo perceptivo. Los niños/as productores de dibujos con un alto grado de identificación personal, elaborados a través de signos propios, suelen poseer una experiencia perceptiva mayor y muy variada.

En el lado opuesto se sitúan los menores que disponen de escasas ocasiones para vivir experiencias de ese tipo. Por lo general, muestran carencias en su habilidad para observar y focalizar la atención, así como para aprehender detalles identitarios en cada ser y/o objeto. Así, junto con los dibujos relevantes por su riqueza imaginativa, es necesario destacar aquellos en que el niño/a recrea su participación en el dibujo, a través de la representación de una experiencia perceptiva vivida.

Con la inclusión del “yo”, el menor participa real y plenamente en su dibujo, de manera directa o indirecta, representándose a sí mismo o a alguien con quien se identifica y lleva la acción en su lugar. Cada grafismo contenido en sus dibujos es particular y único: la casa dibujada lo es porque él conoce sus características, el árbol del que cuelga un columpio es personal porque se inspira en el que tiene en su jardín, la calle que representa aparece plagada de semáforos y señales de tráfico porque vive en la ciudad. Cada uno de los elementos que aparece en estos dibujos, o en su caso la mayoría, complementan la experiencia que el niño/a refleja en su dibujo, mostrando las características físicas y emocionales más relevantes que captaron su atención. Este tipo de trabajos artísticos pertenecen a menores que, en general, se sienten muy seguros de sí mismos y de sus experiencias, poseedores a la vez de gran seguridad y libertad emocional, todo lo cual plasman libre y francamente en el papel. Si se equipara el proceso de construcción del dibujo, es posible hallar numerosas semejanzas con el modo en que se desarrolló la acción en la experiencia del menor, ya que la representación se organiza en torno a las mismas pautas.



[Imágenes n. 185 y 186. En el primer dibujo, la autora se representa a sí misma y a su madre en el parque.

Recientemente ha nacido su hermanita, en el carricoche, y la niña se siente muy feliz y unida a la familia, como indica el arcoíris sobre sus cabezas. En el segundo dibujo un niño representa la calle y la casa donde vive, definiendo con detalle los espacios de entrada y salida.]

Como demostraron estos alumnos/as, su arte está más inclinado a la satisfacción propia y a una evolución de su desarrollo emocional, cognoscitivo y personal, que a la satisfacción de terceros. Los menores no mostraron en ningún momento preocupación o duda acerca de las formas que dibujaban en el papel, ni tampoco parecían sentirse presionados por algún tipo de recompensa o evaluación (aún incluso cuando al comienzo de las actividades se garantizó a los alumnos/as que sus trabajos no serían sometidos a ningún tipo de evaluación, un porcentaje de ellos condicionó automáticamente sus dibujos a la revisión de los adultos y/o de sus propios compañeros/as), sino que de hecho trabajaban absortos, inconscientes de estímulos externos que pudieran perjudicar a la compenetración lograda entre la creación artística y ellos mismos. En resumen, fueron experiencias artísticas en todo momento suyas, ya que alcanzaron grados altos de compenetración, concentración y afectividad hacia el trabajo.

5.2.5 Modelo del *fluir* en la creatividad y la experiencia creativa placentera según M. Csikszentmihalyi

En su libro *Creatividad. El *fluir* y la psicología del descubrimiento y la invención*, Csikszentmihalyi trata de explicar al lector las particularidades que envuelven una experiencia de creación que resulta placentera para el creador, exponiendo nueve elementos principales que describen la experiencia en su inicio, desarrollo y conclusión. Ya que se trata de elementos comunes a toda experiencia de creación, pueden aplicarse a las actividades de dibujo realizadas por los niños/as que han participado en los ejercicios prácticos de este proyecto, analizando así la relación que se establece entre los nueve elementos principales y la actividad concreta de dibujo, caracterizada generalmente por su contenido creativo en cuanto a la incubación de ideas, su organización y representación en el soporte físico y la valoración del resultado final por el propio autor/a.

Elementos que describen la experiencia creativa placentera ¹⁹⁰	Dibujos más creativos realizados por los niños/as	Dibujos menos creativos realizados por los niños/as
1. Hay metas claras en cada paso del camino.	En general, los niños/as que realizaron dibujos de manera más creativa sabían desde un principio qué iban a hacer, y acometían la tarea con decisión y una meta muy clara.	En general, los niños/as que realizaron dibujos de manera menos creativa necesitaban un período de tiempo considerablemente más amplio para organizar ideas y decidir qué querían hacer. Acometían la tarea de manera dubitativa y, a menudo, cambiaban de papel para comenzar un nuevo dibujo distinto, o borraban con frecuencia elementos dibujados por carecer de un objetivo claro.

¹⁹⁰ El apartado referente a los elementos que describen la experiencia creatív placentera de la tabla n. 22, ha sido tomado del libro del autor: CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El *fluir* y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., p. 139-141

<p>2. Hay una respuesta inmediata a las propias acciones.</p>	<p>Niños/as trabajaban en sus dibujos siendo sus propios jueces y teniendo la certeza de que el trabajo marchaba bien: el proceso en sí es un discurrir de acciones y respuestas a las mismas, encadenadas de forma consecuente y lógica para ellos y, por tanto, un proceso correcto, ya que el menor sabe interiormente que esa es la manera adecuada de llevarlo a cabo.</p>	<p>Niños/as mantenían un estado de inseguridad durante la tarea que se manifestaba en el desarrollo de sus dibujos; como consecuencia, sus acciones no estaban correctamente organizadas y, por ello, no obtenían las respuestas adecuadas de manera organizada. Incapaces de decidir por sí mismos si sus trabajos estaban bien o no, a menudo recurrían a otros compañeros/as para obtener su aprobación o, simplemente, copiaban el tema de dibujo de compañeros/as más seguros de sí mismos/as.</p>
<p>3. Existe equilibrio entre dificultades y destrezas.</p>	<p>Los menores autores de dibujos más creativos demostraron en su manera de llevar a cabo los ejercicios gran equilibrio entre sus dificultades y destrezas, ya que el acto de dibujo que estaban emprendiendo estaba situado entre sus capacidades y posibilidades de acción, por lo que las posibles dificultades se convertían en un escollo fácilmente salvable con las propias destrezas.</p>	<p>La manera de dibujar de estos niños/as –inseguridad, tachones, borrado frecuente, cambios de temática, copia impersonal de elementos ajenos, etc.- demostraba la inexistencia de un equilibrio entre dificultades y destrezas, ya que las primeras eclipsaban a las segundas, dudando así el menor de sus propias capacidades y, por ende, dando lugar a una experiencia escasamente placentera.</p>
<p>4. Actividad y conciencia están mezcladas.</p>	<p>Este estado ideal es sencillo de conseguir cuando la actividad absorbe por completo al sujeto creador. A causa del equilibrio entre dificultades y destrezas, el entusiasmo y la concentración invertidas en las actividades, los alumnos/as focalizaban su atención enteramente en su dibujo.</p>	<p>En este caso, no se produce una comunión entre actividad y conciencia, por lo que la concentración de los menores no se focalizó completamente en la actividad de dibujo.</p>
<p>5. Las distracciones quedan excluidas de la conciencia.</p>	<p>Niños/as trabajaban absortos en sus dibujos y, a causa de este tipo de concentración intensa, apenas eran conscientes de lo que sucedía a su alrededor. Eso no significa que no se diera cierta interacción con el resto de compañeros/as, ya que en ocasiones expresaban su entusiasmo entre amigos y amigas o se detenían a realizar un pequeño análisis de su trabajo y explicarlo a los demás, sobre todo si se trataba de dibujos cuyos elementos y argumento son realizados de forma secuencial.</p>	<p>Las distracciones eran muy frecuentes entre estos alumnos/as, ya que la tarea no les “absorbía” lo suficiente. A menudo abandonaban su asiento e interrumpían la actividad para hablar con otros alumnos/as, ojear otros dibujos, dedicarse a otras actividades o, simplemente, permanecer quietos en el asiento largo rato, tratando de pensar en algo que dibujar.</p>

6. No hay miedo al fracaso.	Este grupo de niños/as no mostró en ningún momento miedo al fracaso o dudó de sus dibujos. Al contrario, trabajaron con seguridad y exhibieron los resultados con orgullo y alegría.	El miedo al fracaso y a la no aceptación de su obra por parte de los compañeros/as y la investigadora marcó desde el inicio las actividades de estos menores, que estuvieron marcadas por la inseguridad en todo momento.
7. La autoconciencia desaparece.	Niños/as acababan sus dibujos con manifiesta satisfacción, complacidos por todo el trabajo que habían realizado y durante el cual quedaron acallados los posibles “qué dirán”, prejuicios y demás topes que pueden frenar la expresión creativa.	La práctica mayoría de niños/as autores de trabajos menos creativos dudaron de sus capacidades al dibujar e invirtieron gran parte de su energía y concentración en proteger su ego y tratar de conseguir la aprobación de los demás. Probablemente sea esta una de las causas principales que les impidió llevar a cabo trabajos de mayor implicación personal.
8. El sentido del tiempo queda distorsionado.	Las actividades resultaron más breves y placenteras para este grupo de alumnos/as, más concentrados en su tarea.	Al no lograr concentración suficiente, perder interés y desconfiar de sus propias capacidades, las actividades se hicieron más pesadas y duraderas para este grupo de alumnos/as.
9. La actividad se convierte en autotélica.¹⁹¹	La mayoría de estos niños/as llevó a cabo sus dibujos en forma de experiencia autotélica, ya que, al plantearse las actividades no como concurso sino como entretenimiento, centraron sus esfuerzos y entusiasmo en su elaboración.	Ya que la mayoría de estos niños/as mostraron inseguridad y baja implicación personal durante el transcurso de las actividades, es muy improbable que vivieran una experiencia autotélica al dibujar.

[Tabla n. 22. Aplicación del modelo del *fluir* y la experiencia creativa de Csikszentmihalyi al análisis de los dibujos.]

5.2.6 Resultados comparativos entre el total de los dibujos analizados, las actividades de evaluación y el test de consumo de dibujo animado en televisión

Como se presentó al principio del capítulo, días después de realizar las actividades de dibujo los menores realizaron dos ejercicios de creatividad: el test de círculos y el test de mejora de juguetes. Los test de creatividad se llevaron a cabo de forma semejante a las de dibujo libre y los alumnos/as fueron reunidos en un aula grande:

1. Cada niño/a era libre de escoger el asiento que más le gustase para trabajar, e incluso podía volver a cambiarlo durante el transcurso de la actividad.
2. Cada niño/a era libre de escoger entre los utensilios de dibujo disponibles: goma de borrar, lápiz de grafito, bolígrafo, ceras de colores, lápices de colores y rotuladores de colores.

¹⁹¹ Autotélico/a: proveniente del griego */autos-* (por sí), *-telos* (fin)/, esta palabra se utiliza para designar toda acción que conlleve la justificación de su propio fin, es decir, que sea un fin en sí misma.

3. Cada niño/a era libre de hablar con sus compañeros/as, y realizar tantos comentarios como quisiese.
4. El profesor/a de los alumnos/as no debía intervenir durante el desarrollo de las actividades.

Siguiendo las directrices detalladas por Lowenfeld, Lambert Brittain y Torrance, los test de creatividad se administraron a los alumnos/as con las siguientes instrucciones:

1. Cada menor dispondría de cinco minutos para resolver el test de círculos.
2. Se valoraría la construcción de soluciones más originales.
3. No se considerarían válidas las inclusiones de símbolos, como números o letras (muchos de los menores utilizaron los círculos a modo de cero).

Los resultados obtenidos tras el análisis de estos test tan sólo se utilizaron como dato comparativo y complementario de las conclusiones extraídas hasta el momento.

El test sobre el consumo de dibujos animados en televisión realizado a padres, madres y alumnos/as, junto con la ficha de datos de cada menor, donde se complementó la información por medio de entrevistas y cuestiones, proporcionó datos en cuanto a:

1. Número de horas empleadas viendo televisión, a través de un cálculo temporal semanal y diario.
2. Número de horas empleadas en actividades complementarias y tipología de las mismas, a través de un cálculo temporal semanal y diario.
3. Número y nombre de programas de dibujos animados consumidos recomendados para niños/as de 5 a 7 años.
4. Número y nombre de programas de dibujos animados consumidos no recomendados para niños/as de 5 a 7 años.
5. Consumo de televisión en solitario o en compañía.

Del total de los 100 niños/as que participaron en las actividades prácticas, 60 de ellos consumen televisión de manera negativa, según los puntos expuestos en el apartado 2.5.2. *El consumo negativo de televisión*, del capítulo 2. Esto supone que un 60,6% de los menores ve televisión de manera incorrecta. Por ejemplo, el consumo de series de dibujos animados destinadas al público adulto destaca por su presencia en el consumo infantil de los menores participantes en las actividades, siendo de interés los siguientes datos:

- *Dragon Ball Z*: consumo del 41,4%.
- *Futurama*: consumo del 33,3%.
- *Padre de familia*: consumo del 26,6%.
- *Padre made in USA*: consumo del 26,6%.
- *Shin Chan*: consumo del 50,5%.
- *The Simpson*: consumo del 58,5%.

La comparación de dibujos realizados por niños/as que consumen televisión y dibujos animados de manera negativa con los resultados extraídos de los test de creatividad (círculos y

juguetes) es de un 70%, es decir, de 60 menores 42 tienen resultados bajos en los test de creatividad. Por otra parte, la comparación de dibujos realizados por niños/as que consumen televisión y dibujos animados de manera positiva con los resultados extraídos de los test de creatividad (círculos y juguetes) es de un 64,1%. Es decir, de 39 menores 25 de ellos tienen resultados altos en los test de creatividad.

En relación al cálculo de las habilidades propias de la creatividad artística a corto plazo, obtenidas tras las actividades de test de círculos y de mejora de juguetes, los resultados se exponen en la siguiente tabla:

	Consumo positivo de TV	Consumo negativo de TV
Total de alumnos/as: 100	39 alumnos/as	61 alumnos/as
Creatividad alta/muy alta	13 alumnos/as	6 alumnos/as
Creatividad media	14 alumnos/as	19 alumnos/as
Creatividad baja/muy baja	12 alumnos/as	36 alumnos/as

[Tabla n. 23. Concurrencia entre el tipo de consumo de televisión y los índices de creatividad obtenidos en los test de círculos y mejora de juguetes]

En la tabla n. 23 se aprecia una distribución muy homogénea de las capacidades creativas entre los alumnos/as que realizan un consumo positivo de televisión. Con respecto al número de niños/as que componen este grupo (39), la concurrencia entre el consumo positivo de televisión y un resultado alto en los test de círculos y de mejora de juguetes es del 33,3%, así como la concurrencia extraída del resultado bajo en los test es del 30,7%.

Las diferencias son más significativas en el grupo de alumnos/as que realizan un consumo negativo de televisión. Partiendo del número total de alumnos/as (61), la concurrencia entre el consumo negativo de televisión y un resultado alto en los test de círculos y de mejora de juguetes es del 9,8%, mientras que la concurrencia extraída del resultado bajo en los test es del 59%.

La tabla n. 24 muestra la distribución de dibujos más y menos originales con respecto a los niños/as que realizan consumo positivo o negativo de televisión:

	Clasificación originalidad técnica		Clasificación originalidad temática	
	Dibujos más originales (Total: 68)	Dibujos menos originales (Total: 82)	Dibujos más originales (Total: 61)	Dibujos menos originales (Total: 105)
Consumo positivo de TV	32 dibujos (47,05%)	24 dibujos (29,26%)	27 dibujos (44,26%)	34 dibujos (32,38%)
Consumo negativo de TV	36 dibujos (52,95%)	58 dibujos (70,73%)	34 dibujos (55,73%)	71 dibujos (67,61%)

[Tabla n. 24. Clasificación de dibujos más/menos originales con respecto a alumnos/as que realizan consumo positivo o negativo de televisión]

Como puede apreciarse, los valores obtenidos guardan cierto equilibrio entre, sí, excepto en los referentes a los dibujos menos originales en relación con un consumo negativo de televisión. El mayor porcentaje de dibujos clasificados como menos originales se corresponden con niños que realizan consumo negativo de televisión y, viceversa, los dibujos clasificados como menos originales suponen los porcentajes más bajos en relación al consumo positivo de televisión.

Las tablas n. 25 y 26 muestran los porcentajes obtenidos de dibujos clasificados como más o menos originales, según la actividad de dibujo a que correspondan:

PRIMERA CLASIFICACIÓN. ORIGINALIDAD TÉCNICA

Actividades	Originalidad alta	Originalidad baja
1. Dibujo libre	20% del total de dibujos	24% del total de dibujos
2. Dibujo tras la lectura de un cuento	35,5% del total de dibujos	23,7% del total de dibujos
3. Dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados	19% del total de dibujos	53,9% del total de dibujos
4. Dibujos dos días después del visionado de dibujos animados	55,5% del total de dibujos	22,2% del total de dibujos

[Tabla n. 25. Porcentajes de dibujos según originalidad técnica alta o baja, según las actividades de dibujo]

Como se desprende de los resultados de la tabla n. 25, el porcentaje de dibujos con originalidad alta y/o baja se mantiene relativamente equilibrado en las actividades de dibujo libre (20% más originales frente al 24% menos originales), y de dibujo tras la lectura de un cuento (35,5% más originales frente al 23,7% menos originales).

Sin embargo, es visible la diferencia entre los porcentajes de las actividades relacionadas con el consumo de dibujos animados. En la actividad tercera, *dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados*, el total de los dibujos menos originales supone más de la mitad del total, siendo un 53,9%, frente a sólo un 19% de ejemplares de originalidad alta. Esto muestra un fuerte contraste con respecto a las actividades primera y segunda, ya que se da una ruptura de ese equilibrio relativo al aumentar el número de dibujos menos originales y disminuir considerablemente los ejercicios destacables por su alto grado de originalidad. Los dibujos menos originales se caracterizaron por la presencia casi continua de estereotipos externos, formas construidas de manera ilógica y la inexistencia de una composición equilibrada.

Sucede lo contrario en el ejercicio cuarto de dibujo realizado dos días después de visionar la película de dibujos animados. Hay un 55,5% de dibujos clasificados como más originales frente a sólo un 20% de dibujos de baja originalidad. Este dato representa el caso contrario al anterior. Ahora, los dibujos más originales constituyen más de la mitad del total, y se caracterizan por una construcción de elementos lógica, personal e imaginativa, ya que los menores adaptaron el contenido audiovisual a sus propios recursos técnicos.

SEGUNDA CLASIFICACIÓN. ORIGINALIDAD TEMÁTICA

Actividades	Originalidad alta	Originalidad baja
1. Dibujo libre	20% del total de dibujos	45,6% del total de dibujos
2. Dibujo tras la lectura de un cuento	23,7% del total de dibujos	28,8% del total de dibujos
3. Dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados	23,8% del total de dibujos	44,4% del total de dibujos
4. Dibujos dos días después del visionado de dibujos animados	38,8% del total de dibujos	16,6% del total de dibujos

[Tabla n. 26. Porcentajes de dibujos según originalidad temática alta o baja, según las actividades de dibujo]

También la tabla n. 26 hace referencia a la clasificación de los dibujos según su análisis visual, atendiendo a su originalidad temática e imaginativa. Se obtienen los mismos porcentajes diferenciados en las actividades tercera y cuarta, de dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados y el realizado dos días después. Según este análisis, vuelven a darse más casos de originalidad baja en la actividad de dibujo inmediato tras el consumo televisivo, frente a la actividad de dibujo postergada dos días.

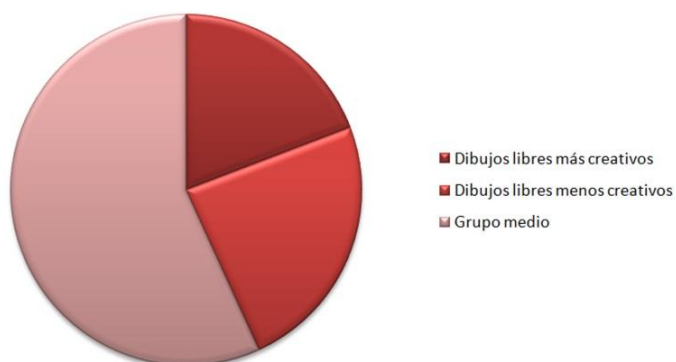
Los dibujos más originales, realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados, constituyen el 38,8% del total, frente a un 16,6% de ejemplares de baja originalidad. Pese a partir de una temática impuesta (el argumento de *Pinocho 3000*), aparece gran número de detalles informativos acerca de lo que los niños/as saben, los personajes se construyen de forma lógica y personal y se incluyen datos no aparecidos en la película, bien inventados, bien provenientes de la visión personal de la historia de Pinocho.

La tabla n. 27 expone un recuento detallado del número de dibujos realizados por cada colegio, distribuidos según cada actividad: dibujo libre, dibujo tras la lectura del cuento y dibujo tras el visionado de dibujos animados:

	Dibujos libres: más creativos	Dibujos libres: menos creativos	Dibujos cuento: más creativos	Dibujos cuento: menos creativos	Dibujos película: más creativos	Dibujos película: menos creativos
Colegio 1-G1/2	4	7	4	5	1	13
Colegio 2-G1	10	6			8	7
Colegio 2-G2	5	4	10	6		
Colegio 3-G1	2	6	7	3	10	4
Colegio 3-G2	3	7			3	14
TOTAL	24	30	21	14	22	38
	19,2%	24%	35,5%	23,7%	34,9%	60,3%

[Tabla n. 27. Distribución de dibujos clasificados como más/menos creativos según actividad y colegio]

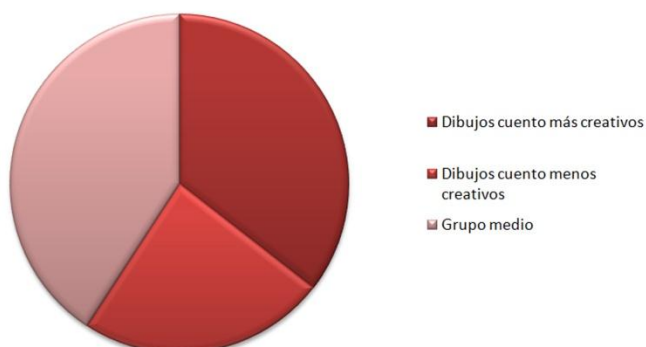
Dibujos libres e índice de creatividad



[Gráfico n.37. Porcentajes referentes a los ejercicios de dibujo libre más creativos (19,2%), menos creativos (24%) y medios (56,8%)]

En el gráfico número 37 se aprecia la primacía de un nivel de creatividad medio en más de la mitad del total de los dibujos libres producidos por los menores participantes. Se mantiene cierto equilibrio entre los porcentajes relativos a los índices de creatividad más altos y más bajos, por lo que el resultado final podría definirse como equilibrado. Después de todo, como muchos autores/as opinan, la creatividad es un tipo de pensamiento que se da de manera poco usual y que, en sí mismo, es un pensamiento ordinario, pero menos ordinario que otros.

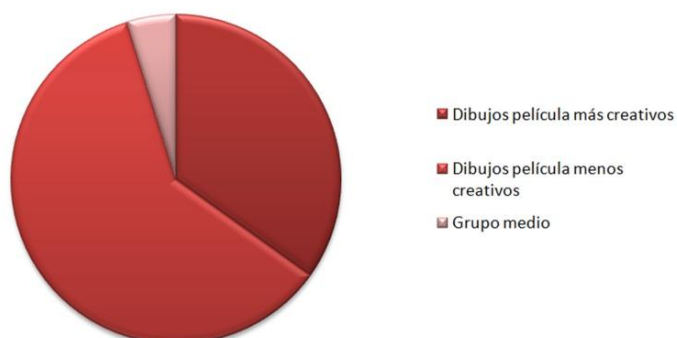
Dibujos tras lectura de cuento e índice de creatividad



[Gráfico n.38. Porcentajes referentes a los ejercicios de dibujo tras la lectura de un cuento más creativos (35,5%), menos creativos (23,7%) y medios (40,8%)]

El gráfico número 38 muestra diferencias más significativas tras las comparaciones realizadas entre los dibujos calificados como más originales y los resultados obtenidos por los niños/as en los test de creatividad. En esta ocasión, el equilibrio se da entre los niveles alto y medio de creatividad con respecto a los resultados de originalidad media y alta, representando el índice más bajo de creatividad en las representaciones una quinta parte del total aproximadamente.

Dibujos tras el visionado de dibujos animados e índice de creatividad



[Gráfico n.39. Porcentajes referentes a los ejercicios de dibujo tras el visionado de dibujos animados más creativos (34,9%), menos creativos (60,3%) y medios (4,8%)]

El gráfico número 39 dedicado a la actividad de dibujos animados es el que contiene los porcentajes más diferenciados, suponiendo los dibujos menos originales y de menos índice creativo más de la mitad del total. En esta actividad suele verse muy reducido el grupo de control de alumnos/as, y se radicalizan los índices extremos positivos y negativos.

Tras la comparativa entre las tres gráficas, puede afirmarse que, al igual que en los análisis anteriores, los dibujos menos creativos aumentan considerablemente durante la actividad de dibujo, consumo de televisión y dibujos animados. Del mismo modo, los índices de creatividad obtenidos tras los test de evaluación son más bajos en esa misma actividad.

5.2.7 El análisis del ambiente según cada colegio

Una de las conclusiones extraídas del capítulo anterior, dedicado al estudio de las diferentes ramas de la creatividad, fue que el fenómeno como tal se componía de varios elementos de igual importancia y que, por ende, era tan deducible como factible una unificación de las teorías analizadas. El resultado de esta unificación incluyó como un eje insustituible el contexto o ambiente. Ya que posteriormente se aplicó el modelo de unificación de teorías al proceso de dibujo infantil, es necesario completar este análisis de las actividades presentando una breve descripción de las condiciones ambientales observadas en cada colegio y su posible influencia en el desarrollo de las actividades por parte de los niños/as que pertenecían a cada uno:

- a) **Colegio 1:** el siguiente colegio, participante en las actividades propuestas en el presente proyecto, mostró un ambiente general en el que primaba cierta “desatención” de los menores. Esta atención es tan sólo referente a la muestra de interés hacia los trabajos y comentarios de los menores, la prestación a resolver sus dudas y la estimulación de la motivación. La maestra a cargo de los alumnos/as pertenecientes al tercer colegio se encargaba de transmitir conocimientos, explicar lecciones, hacer dictados, etc., pero no creaba un ambiente receptivo o creativo en el que los alumnos/as pudiesen desarrollar sus habilidades creativas. Creemos que, a partir de ello, la actitud de los menores durante las tareas de dibujo puede estar en

cierto modo justificada: dificultad para concentrarse, deseos de llamar la atención, fluctuaciones continuas, dificultades gráfico-plásticas y, sobre todo, un gran deseo de complacer y ser atendidos al mostrar sus dibujos.

Los resultados obtenidos de las actividades recopiladas en el colegio 1 mantienen cierto equilibrio, si bien se inclinan mayormente hacia los índices más bajos de originalidad y creatividad.

- b) **Colegio 2:** durante los días previos a las actividades llevadas a cabo en el primer colegio se observó que el ambiente en general se constituía por el respeto, la tolerancia, la amistad entre alumnos/as y la costumbre de ayudarse entre unos y otros. Se trata de un colegio en el que convive cierto número de niños/as con discapacidades físicas y/o mentales, por lo que los menores estaban habituados a prestarse apoyo cuando la ocasión lo requiriera. De hecho, fue ciertamente sorprendente lo independientes que parecían en ocasiones y su manera tan responsable de acometer todo tipo de tareas.

Durante el transcurso de las actividades, los maestros/as del colegio 2 no participaron en absoluto en ninguna de las actividades propuestas por el presente proyecto, con lo cual su presencia (y, por tanto, su influencia) fue prácticamente nula. No dispusieron instrucciones, no estimularon o regañaron a los niños/as, ni comentaron nada acerca de sus representaciones. Si se compara esta descripción con los resultados generales que los niños/as del colegio 2 han obtenido, vemos que los alumnos/as se sitúan en un nivel intermedio, ya que el análisis de sus dibujos no muestra picos tendentes a resultados muy positivos o muy negativos.

- c) **Colegio 3:** los grupos pertenecientes al tercer colegio mostraron dos ambientes muy diferenciados, debido a la actuación del maestro/a en cada uno de ellos. En uno de los cursos, la maestra proporcionó en todo momento un entorno plenamente receptivo, donde las actividades y el trato entre los integrantes de la clase se orientaban hacia la sensibilidad y la comprensión. Los alumnos/as podían exponer libremente sus dudas y su maestra mostraba paciencia e interés mientras las explicaba a los pequeños. En su libro *Enseñanza creativa* (1976), Torrance sentencia: *afirmamos que con maestros auténticamente interesados, imaginativos y trabajadores, en general, los niños crecerán creativamente y podrán resolver muchos problemas de aprendizaje que de otra manera son de difícil solución.*¹⁹² Esta maestra fue un ejemplo de tal descripción. Ya que las actividades así lo exigían, se mantuvo aparte durante las mismas, pero no en vano los resultados obtenidos por los dibujos de estos niños/as suponen un porcentaje bastante alto del total de los dibujos más creativos recopilados.

Respecto al otro curso integrante del colegio 2, dispuso de un ambiente totalmente contrario al primero. Los alumnos/as convivían en un ambiente elaborado a partir de métodos muy autoritarios y rígidos, ya que el maestro les reñía con frecuencia y

¹⁹² TORRANCE, Ellis Paul (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid. SANTILLANA, S. A. de Ediciones MYERS, R. E., p. 52

coartaba sus opiniones y participaciones. Las representaciones elaboradas por estos alumnos/as mostraron, en primer lugar, grandes deficiencias plásticas y, en segundo, engrosaron considerablemente los porcentajes de representaciones menos originales e índices bajos de creatividad. Durante las actividades, los menores mostraron dificultades para concentrarse y prestar atención. Puede equipararse tal situación con las teorías extraídas por Torrance (1976) tras sus trabajos con niños/as pequeños, quien afirma que los problemas de aprendizaje y las dificultades gráfico-plásticas afectan a menores desaventajados debido a las escasas expectativas que de ellos tienen sus maestros/as.

CONCLUSIONES

En este apartado se recogen, a modo de reflexión final, las principales conclusiones de la presente investigación, cuyo objetivo principal ha sido determinar si el consumo inadecuado de televisión y dibujos animados influye de manera negativa sobre la creatividad gráfico-plástica del niño/a de preescolar.

Se comprueba en el desarrollo del proyecto que el consumo negativo de televisión afecta al proceso de percepción visual y psicológica del niño/a, modificando la producción de imágenes mentales utilizadas en el proceso de dibujo infantil. Se puede apreciar que, a mayor consumo inadecuado de televisión por parte del niño/a, menor desarrollo de sus capacidades creativas y, por tanto, artísticas.

La consecuencia principal que se deriva de ello son limitaciones impuestas al desarrollo de la personalidad y de un conocimiento rico, variado y subjetivo. Además, se da un bajo desarrollo de las capacidades relacionadas con la imaginación, la expresión artística y la creatividad, tales como la originalidad, la fluidez de ideas, el contraste entre datos, la sensibilidad y la seguridad en uno mismo.

El consumo inadecuado de televisión y dibujos animados se caracteriza por: a) inversión de tiempo considerable (entre 3 y 4 horas diarias), b) realizarse en solitario, c) tener acceso a productos televisivos no recomendados para la edad infantil, y d) sustituir otras actividades complementarias. Este tipo de consumo es el más extendido entre la audiencia infantil. Según la información obtenida mediante el test sobre el consumo de televisión realizado por padres,

madres y niños/as, de los 100 niños/as participantes en las actividades, un 60,6% ven televisión de forma inadecuada.

A partir de la comparación entre tipos de consumo de televisión realizados e índices de originalidad altos y bajos, se ha obtenido que:

a. Según la primera clasificación (tabla n. 25), atendiendo a la originalidad técnica:

1. La concurrencia de dibujos más originales y los consumos positivo y negativo de televisión es muy equilibrada. Los niños/as que realizan un consumo positivo produjeron un 47,05% de dibujos más originales, frente a un 52,95% de dibujos menos originales.
2. La concurrencia de dibujos menos originales y los consumos positivo y negativo de televisión ofrece datos muy diferenciados. Los niños/as que realizan un consumo negativo produjeron un 29,26% de dibujos más originales, frente a un 70,73% de dibujos de baja originalidad. Esto supone que más de las dos terceras partes del total de dibujos realizados por menores que consumen televisión de forma negativa tienen bajos índices de originalidad.

b. Según la segunda clasificación (tabla n. 26), atendiendo a la originalidad temática:

1. La concurrencia de dibujos más originales y los consumos positivo y negativo de televisión es nuevamente equilibrada. Los niños/as que realizan un consumo positivo produjeron un 44,26% de dibujos más originales, frente a un 55,73% de dibujos menos originales.
2. La concurrencia de dibujos menos originales y los consumos positivo y negativo de televisión ofrece datos muy diferenciados. Los niños/as que realizan un consumo negativo produjeron un 32,38% de dibujos más originales, frente a un 67,61% de dibujos de baja originalidad. Esto supone que algo más de las dos terceras partes del total de dibujos realizados por menores que consumen televisión de forma negativa tienen bajos índices de creatividad.

Se aprecia que el consumo negativo de televisión reduce la variedad de estímulos externos y las fuentes de información a partir de los cuales el niño/a construye su conocimiento, a modo de una base de datos. A causa de esto, la variedad de conceptos de conocimiento e imágenes mentales se ve reducida y los contenidos, además, homogeneizados. Es por ello que este tipo de base de datos mentales se manifiesta en el dibujo en forma de escasez de recursos propios, detalles personales y soluciones originales e imaginativas.

El consumo negativo de televisión, debido a la propia idiosincrasia del medio, afecta al proceso de percepción del niño/a a corto plazo, bloqueando la producción de respuestas y la asimilación inmediata de datos. La emisión televisiva se hace de manera unidireccional, mayormente pasiva y a gran velocidad, por lo que es necesario un período de tiempo de reflexión y procesamiento personal del contenido visionado, para así traducir la información

recibida al lenguaje propio infantil. Así lo demuestran los resultados obtenidos tras el análisis visual (tablas n. 14 a n. 21), obteniéndose los picos más altos en las actividades de dibujo infantil relacionadas con el visionado de dibujos animados.

Asimismo, como se desprende de los resultados de las tablas n. 25 y 26, los porcentajes de dibujos con originalidad alta y baja se mantienen relativamente equilibrados únicamente en las actividades de *dibujo libre* y *dibujo tras la lectura de un cuento*.

No sucede así en las actividades de dibujo y contenidos audiovisuales. En la actividad de *dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados* de la tabla n. 25, el total de los dibujos menos originales supone más de la mitad del total (53,9%), frente a sólo un 19% de ejemplares con originalidad alta. Los dibujos menos originales que componen el 53,9% se caracterizaron por la presencia casi continua de estereotipos externos, formas construidas de manera ilógica y la inexistencia de una composición equilibrada.

Sin embargo, sucede lo contrario en la cuarta actividad, *dibujo realizado dos días después de visionar la película de dibujos animados*. Pese a relacionar de nuevo la expresión gráfico-plástica con contenidos audiovisuales, existe un 55,5% de dibujos clasificados como más originales frente a sólo un 20% de dibujos de baja originalidad. En esta ocasión, los dibujos considerados más originales constituyen más de la mitad del total, y se caracterizaron por una construcción de elementos lógica, personal e imaginativa, ya que los menores dispusieron de tiempo para adaptar el contenido audiovisual a sus propios recursos técnicos.

En la tabla n. 26, donde se hace referencia a la clasificación de los dibujos atendiendo a su originalidad temática e imaginativa, se obtienen los mismos porcentajes diferenciados en las actividades de *dibujo tras el visionado de una película de dibujos animados* y de *dibujo dos días después de haber visto una película de dibujos animados*. De nuevo, vuelven a darse más casos de originalidad baja en la actividad de dibujo inmediato tras el consumo televisivo que en la actividad de dibujo postergada dos días. Al igual que sucede en la primera clasificación, el transcurso de un periodo de tiempo entre el visionado de dibujos animados y la realización de un dibujo, permite a los menores asimilar los contenidos audiovisuales y traducirlos a su propio lenguaje artístico. De esta manera, los dibujos más originales, realizados dos días después del visionado de una película de dibujos animados, representan un 38,8% del total, frente a tan sólo un 16,6% de ejemplares de baja originalidad. En estos dibujos aparece gran número de detalles informativos acerca de lo que los niños/as saben, los personajes se construyen de forma lógica y personal e, incluso, se hace uso de situaciones y contextos no aparecidos en la película.

El dibujo infantil revela información respecto a los conceptos de conocimiento creados por el niño/a y, por otra parte, respecto a la adopción de elementos externos no procesados, es decir, estereotipos y símbolos multimedia. Asimismo, las soluciones gráfico-plásticas proporcionan información sobre el desarrollo de habilidades creativas, como son la seguridad, la originalidad, la sensibilidad, el mundo interior propio y la fluidez de ideas. Esto se aprecia en:

- a. Líneas firmes, trazos seguros y fuertes, grafismos seguros.
- b. Temática original basada en la experiencia propia o en invenciones particulares.

- c. Sensibilidad hacia el espacio del soporte de dibujo, composiciones coherentes y estructuradas de acuerdo a una lógica y una finalidad.
- d. Implicación personal en el dibujo. Elementos personales, número elevado de detalles informativos, lógica interna en el dibujo.
- e. Fluidez de ideas, entusiasmo y motivación intrínseca antes, durante y después de la actividad.

De todos los dibujos recabados, los clasificados como menos originales mostraron bajos índices en las habilidades creativas, destacando:

- a. Inseguridad. Líneas débiles, interrumpidas, borrados múltiples.
- b. Imitación y copia de otros dibujos, dificultad para inventar e innovar.
- c. Insensibilidad hacia el espacio del soporte de dibujo y la organización de la composición.
- d. Objetividad. Presencia elevada de elementos externos, tales como estereotipos, construcciones no comprendidas y símbolos multimedia.
- e. Fluidez escasa de ideas. Los niños/as necesitaban tiempo para comenzar a dibujar, terminaban pronto el proceso o no llegaban a ello.

De lo expuesto, se extrae que el consumo inadecuado de televisión tiene repercusiones negativas sobre el dibujo infantil. Se manifiestan en un desarrollo no natural de las capacidades plásticas y expresivas, el uso de formas y soluciones externas que el niño no llega a dominar. El aumento de la franja de desánimo¹⁹³ tras la finalización del dibujo y la inseguridad en los propios medios de expresión. Estos efectos representan consecuencias negativas para aquellos niños/as que, en el futuro, emprendan estudios relacionados con el arte y la creatividad.

La principal conclusión a que se llega y se defiende desde este proyecto es la siguiente: debe promoverse el consumo positivo de televisión entre la audiencia infantil, ya que este medio puede constituir una importante fuente de información y aprendizaje. El uso correcto de la televisión debe considerarse tanto una prioridad como una responsabilidad por parte de educadores/as, padres y madres, y se articulará en torno a las siguientes pautas:

- a. El visionado ha de realizarse en compañía de amigos/as y/o adultos, para fomentar el aprendizaje, la crítica, la explicación de conceptos no comprendidos, el contraste de opiniones y la comunicación.
- b. El visionado debe realizarse mediante exposiciones al medio de corta duración, junto con pausas que eviten una exposición continua y prolongada para evitar el aletargamiento mental y la difusión del foco atencional. De esta forma, se da tiempo al menor para procesar la información extraída.
- c. El niño/a debe tener acceso a aquellos programas diseñados para su edad, hecho que garantiza una mejor comprensión visual y argumental del producto.

¹⁹³ Se le llama "franja de desánimo" a la franja temporal tras la realización de un dibujo, durante la cual el niño/a valora el resultado de su trabajo y realiza comparaciones con referentes reales o imaginativos. Dependiendo de las características del menor, esta franja puede durar más o menos tiempo, y causar mayor o menor impacto sobre el niño/a.

- d. El consumo de televisión debe combinarse con actividades variadas, que supongan fuentes de información diferentes a partir de las que construir conocimiento diversificado, completo y subjetivo, así como asegurar un mejor desarrollo personal y cognoscitivo.

El concepto del consumo positivo/negativo de televisión y dibujos animados, los efectos de ambos sobre el dibujo artístico y las alteraciones que producen en el proceso de percepción e imágenes mentales han sido analizados mayormente desde el campo del arte y el dibujo artístico. Por tanto, podría pensarse que otra forma adecuada de abordar este tipo de investigación sería a través de la psicología, principalmente en lo que respecta a la percepción psicológica visual y al análisis de la creatividad. En este sentido, estudios derivados de este campo de conocimiento podrían suponer una metodología alternativa a la empleada en este estudio, complementaria e interesante para ser aplicada en el futuro.

CONCLUSIONS

This section includes, as a final thought, the main conclusions of this research, whose main objective was to determine whether the inappropriate consumption of television and cartoons has a negative influence on graphic-plastic creativity of the child in preschool.

The project makes evident that negative television consumption affects the process of visual and psychological perception of the child, modifying the production of mental images, used in the process of children's drawings. One can see that the more inadequate use of television and cartoons, the less development of their creative and therefore artistic abilities.

The main consequences resulting from this are limitations on the development of personality and rich, varied and subjective knowledge. Moreover, there is a low development of capacity related to the imagination, artistic expression and creativity, such as originality, fluency of ideas, the contrast between data, sensitivity and self-confidence.

Inadequate consumption of television and cartoons is characterized by: a) investment of a considerable amount of time (3 to 4 hours daily), b) to realize oneself solitarily, c) to have access to television products not recommended for child age, and d) replacement of other activities through television. This type of consumption is most widespread among the younger audience. According to information obtained by the test on the use of television by parents and children, of the 100 children participating in the activities, 60.6% of them watch TV improperly.

From the comparison between types of television consumption and higher and lower creativity indices, we have obtained that:

- a. Under the first classification (Table n. 25), based on the original technique:

1. The correlation between more original drawings and positive and negative consumption of television is very balanced. Children conducting positive TV consumption produced 47.05% of more original drawings, compared to 52.95% of less original drawings.
 2. The correlation between less original drawings and positive and negative consumption of television offers very different data. Children conducting negative consumption produced 29.26% of more original drawings, compared to 70.73% of less original drawings. This means that over two thirds of all drawings made by children who use negative television have low rates of originality.
- b. According to the second classification (Table n. 26), based on the thematic originality of the drawing:
1. The correlation between more original drawings and positive and negative consumption of television is again balanced. Children conducting positive TV consumption produced 44.26% of more original drawings, compared to 55.73% of less original drawings.
 2. The correlation between less original drawings and positive and negative consumption of television offers very different data. Children conducting negative TV consumption produced 32.38% of more original drawings, compared to 67.61% of less original drawings. This means that a bit more than two-thirds of all drawings made by children who use negative television have low levels of creativity.

It is seen that negative television consumption reduces the variety of external stimuli and information sources from which the child builds his/her knowledge, in the database provided. Because of this, the variety of concepts of knowledge and mental images is reduced and the contents also homogenized. That is why this type of mental database appears in the drawing as a shortage of own resources, personal details and original and imaginative solutions.

The negative consumption of television, due to the idiosyncrasies of the medium, affects the process of perception of the child in short term, blocking the production of immediate responses and data assimilation. The television broadcast is made of unidirectional, mostly passive way at high speed, so it requires a period of time for reflection and viewing content processing, in order to translate the information received into the child's own language. This is demonstrated by the findings after visual analysis (Table n. 14 and n. 21), obtaining the highest peaks in children's drawing activities related to viewing cartoons.

In the same way, as seen from the results of the tables n. 25 and 26, the percentages of original drawings with high and low originality are relatively balanced only in the activities "free drawing" and "drawing after reading a story".

Not so in the activities of drawing and audiovisual content. In the "drawing activity after viewing an animated film" of the table n. 25, the total of less original drawings represents over

half of the total (53.9%), compared to only 19% of examples with high originality. Less original drawings that make up 53.9% are characterized by the almost continuous presence of external stereotypes, illogically constructed forms and the absence of a balanced composition.

However, the opposite happens in the fourth activity, “drawing made two days after viewing the animated film”. Despite relating again graphic and plastic expression with audiovisual content, there is a 55.5% rated as more original drawings versus only 20% of the low originality drawings. On this occasion, the most original drawings constitute more than half of the total, and were characterized by a construction of logic, personal and imaginative elements as children had time to adapt the video content to their own expertise.

In table n. 26, which refers to the classification of the drawings according to their originality and imaginative themes, the same differential percentages are obtained in “drawing after viewing a cartoon” and “drawing two days after viewing an animated film”. Again, there are more cases of low originality in the drawing activity immediately after the television consumption than in the drawing activity delayed two days. Like in the first classification, the passing by of a period of time between watching cartoons and the realization of a design, allows children to assimilate the audiovisual content and translate them into their own artistic language. Thus, the most original drawings, made two days after the viewing of an animated film, represent 38.8% of the total, compared to only 16.6% of specimens of low originality. In these drawings appear a large number of informative details about what children know. The characters are constructed in a logical and personal way and the child even makes use of situations and contexts that appeared in the film.

The child's drawing reveals information about the concepts of knowledge created by the child, and, on the other hand, information about the adoption of unprocessed external elements, i.e. media stereotypes and symbols. Also, the graphic-plastic solutions provide information on the development of creative skills, such as security, originality, sensitivity, an own inner world and the fluidity of ideas. This is seen in:

- a. Firm lines, confident and strong strokes, confident graphics.
- b. Original thematic based on personal experience or particular inventions.
- c. Sensitivity to the drawing media space, consistent and structured compositions according to a logic and an aim.
- d. Personal involvement in the drawing. Personal items, large number of informative details, internal logic in the drawing.
- e. Fluency of ideas, enthusiasm and intrinsic motivation before, during and after activity.

Of all the pictures collected, those classified as less original showed low rates on creative abilities, emphasizing:

- a. Insecurity. Weak lines, interrupted ones, multiple deletion.
- b. Imitation and copying of other drawings, difficult to invent and innovate.
- c. Insensitivity to the drawing space of the support and the organization of the composition.

- d. Objectivity. High presence of external elements such as stereotypes, not fully understood constructions and multimedia symbols.
- e. Low fluidity of ideas. Children needed time to start drawing, soon ended the process or did not finish it at all.

From the above, we can extract that inadequate use of television has negative effects on children's drawings. They manifest themselves in unfavourable development of plastic and expressive skills, the use of shapes and external solutions that the child does not dominate. The period of discouragement¹⁹⁴ increases after completion of the drawing as well as the insecurity in the own ways of expression. These effects represent negative consequences for those children who, in the future, will undertake studies related to art and creativity.

The main conclusion to be defended from this project is the following: Positive consumption of the television should be promoted for infantile audience, as this can be an important source of information and learning. Proper use of the environment must be considered both a priority and a responsibility on the part of educators and parents. It can be manifested along the following guidelines:

- a. The viewing must be done with friends and/or adults, to promote learning, criticism, explanation of concepts not understood properly, the contrast of views and communication.
- b. The viewing should be made by means of exposure to the TV medium of short duration, with pauses to avoid a continuous and prolonged exposure, in order to prevent mental sluggishness and the spread of the focus of attention. Thus, there is time for the child to process the extracted information.
- c. The child should have access to programs designed for his/her age, which ensures a better visual and argumentative understanding of the TV product.
- d. TV consumption must be combined with various activities, which involve different sources of information from which the child can build diversified, complete and subjective knowledge. This ensures a better personal and cognitive development.

The concept of positive / negative television consumption and cartoons, the effects of both on artistic design and the alterations that occur in the process of perception and of mental images generation have been analyzed mainly from the field of art and artistic drawing. Therefore, one might think that another suitable manner to address this type of research would be through psychology, especially in regard to the psychological visual perception and analysis of visual creativity. In this regard, studies from this field of knowledge could pose an alternative methodology to that used in this study, complementary and interesting to be applied in the future.

² The time slot after the completion of a drawing is called "period of discouragement", during which the child analyzes the results of his work and performs comparisons with related real or imaginative references. Depending on the characteristics of the child, this period can be of longer or shorter time, and cause greater or lesser impact on the child.

BIBLIOGRAFÍA, CONSULTAS WEB Y FILMOGRAFÍA

ALONSO FERNÁNDEZ, Francisco (1983). Televisión y salud mental. Revista *Salud Mental*, vol. 6 (4): 3-11

ARNHEIM, Rudolf (1985). *El pensamiento visual*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

BAGGALEY, Jon P., DUCK, Steve W. (1985). *Análisis del mensaje televisivo*. México D. F. Ed. Gustavo Gili, S. A.

BÉDARD, Nicole (2000). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga. EDITORIAL SIRIO, S. A.

BELL, Judith (1999). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Philadelphia. Open University Press. Buchingham.

BELLIENI, Carlo V.; FONTANI, Giulio; CORRADESCHI, Franco; IANTORNO, Lorenzo; MAFFEI, Marianna; MIGLIORINI, Silvia; PERRONE, Serafina; BUONOCORE, Giuseppe (2010). Distracting effect of TV watching on children's reactivity. *Eur J Pediatr*. 169: 1075-1078. Springer-Verlag.

BERGER, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili, S. A.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona. Editorial Anagrama, S. A.

CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1990). *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

CABANELLAS AGUILERA, María Isabel (1993). Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda. *Revista Arte, individuo y sociedad*, 5: 21-50. Editorial Universidad Complutense de Madrid.

CABEZAS LÓPEZ, Carlos (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. Jaén. Ittakus, sociedad para la información, S. L.

CÁMARA, Sergi (2006). *El dibujo animado*. Barcelona. Parramón Ediciones, S. A.

CANDA MORENO, Fernando (Coordinador General) (2006). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid. CULTURAL, S. A.

CANTOR, Muriel G. (1985). *Prime-Time television. Content and Control*. United States of America. Sage Publications, Inc.

CARO BAROJA, Julio (1987). *La cara, espejo del alma*. Barcelona. Printer Industria Gráfica, S. A., España.

CARPENTER, Dave (2003). Cartoon Therapy. Not-So-Looney Tunes. *H&HN (Hospitals & Health Networks)*. 24-26.

CASSETTI, Francesco (1996). *El film y su espectador*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.

CHONG, Andrew (2008). *Digital Animation*. Laussane. Worthing: Ava Publishing S. A.

CIRLOT, Juan Eduardo (1997). *Diccionario de símbolos*. Madrid. Ediciones Siruela, S. A.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona. Editorial Kairós, S. A.

COTTE, Olivier (2009). *Los Óscars de dibujos animados*. Barcelona. Ediciones Omega, S. A.

COX, Maureen V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove, East Sussex. Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers.

CROSS, Gordon R. (1984). *Introducción a la psicología del aprendizaje*. Madrid. NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

- DAVIES, Bronwyn (1994). *Sapos y culebras y otros cuentos feministas. Los niños de prescolar y el género*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- DE BONO, Edward (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DE BONO, Edward (2007). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DE BONO, Edward (2007). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DE BONO, Edward (2008). *El pensamiento lateral práctico*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DE LA TORRE, Saturnino (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S. L.
- DE LAURETIS, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- DEIKMAN, Arthur J. (1986). *El yo observador. Misticismo y psicoterapia*. México. Fondo de Cultura Económica. S. A
- DELEUZE, Gilles (1983). *La imagen-movimiento. Estudios de cine 1*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DELGADO, Eduardo (Director) (1999). *Sueños e identidades. Una aportación al debate sobre Cultura y Desarrollo en Europa*. Barcelona. Consejo de Europa e Interarts, Península.
- DELGADO, Pedro Eugenio (2000). *El cine de animación*. Madrid. Ediciones JC, D. L.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (Director) (2005). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Sevilla. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). Edita: Instituto Andaluz de la Mujer (Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social) AKRÓN GRÁFICA, S. L.
- DOMINGO, Ricard (1998). *Gran Larousse Universal*. Barcelona. PLAZA & JANÉS EDITORES, S. A.
- DONDIS, Donis A. (2006). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- EDWARDS, Betty (2006). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona. Ediciones Urano, S. A.
- EISNER, Lotte H. (1996). *La pantalla demoniaca*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.

- ESPRIU, Rosa M. (2005). *El niño y la creatividad*. Sevilla. Editorial MAD S. L., Eduforma.
- FRUTIGER, Adrian (1995). *Signos, símbolos, marcas, señales*. Barcelona. Ediciones G. Gilli, S. A. de C. V.
- GARAIGORDOBIL, Maite (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *UNIVERSITAS TARRACONENSIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA*. Volumen XIX. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili. Facultad de psicología.
- GARCÍA, Raúl (2000). *La magia del dibujo animado*. Madrid. Mario Ayuso.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2005). *La imaginación y el dibujo infantil. El test microgenético*. Sevilla. Editorial Trillas, S. A. de C. V.
- GARCÍA-RETAMERO, R., PADILLA, D., FERNÁNDEZ GUINEA, S. (1999). Neuropsicología de las imágenes mentales: una revisión desde la perspectiva de la rehabilitación neuropsicológica (Neuropsychology of mental images: a revision from the rehabilitation perspective). *Uniting horizons in Neuropsychology*. First International Congress on Neuropsychology in Internet. Department of Basis Psychology II (University of Psychology Complutense University, Madrid). Department of Psychology (University of Jaen).
- GARDNER, Howard (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S. A.
- GARDNER, Howard (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- GARVEY, Catherine (1985). *El juego infantil*. Madrid. Ediciones Morata, S. A.
- GIBSON, James J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós, S. A.
- GOODMAN, Nelson (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid. Ediciones Visor.
- GOODNOW, Jacqueline (2001). *El dibujo infantil*. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- GREENFIELD, P. Marks (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid. EDICIONES MORATA, S. A.
- GUBERN, Román (2000). *El Eros electrónico*. Madrid. Taurus, Santillana Ediciones Generales, S. A.

HANSON, Jarice (1987). *Understanding video. Applications, Impact, and Theory*. California. Sage Publications, Inc.

HUIDOBRO SALAS, Teresa (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

JYRKIÄINEN, Jyrki (comp.) (1988). *Mass media and public opinion. Report of the fifth Soviet-Finnish seminar*. Tampere. University of Tampere, Department of Journalism and Mass Communication. Series B.

KAPLAN, E. Ann (1998). *Las mujeres y el cine. A ambos lados de la cámara*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.

KUHN, Annette (1991). *Cine de mujeres. Feminismo y cine*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.

LEYRA, Ana María (1993). *La mirada creadora. De la experiencia artística a la filosofía*. Barcelona. Edicions 62, S. A.

LIN, Henry B. (2000). *Leer el rostro*. Llewellyn. RBA Libros, SA.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S. A.

MANZANERA, María (1992). *Cine de animación en España: largometrajes 1945-1985*. Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.

MARSÁ, F. (1990). *Diccionario Planeta de la Lengua Española Usual*. Barcelona. Gráficas Ramón Sopena, S. A.

MARTÍ CASTRO, Isabel (directora). (2005). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Barcelona. Ediciones CEAC.

MARTÍNEZ BARNUEVO, M^a Luisa (2001). *El cine de animación en España (1908-2001)*. Valladolid. Fancy Ediciones.

MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa M^a. (2000). La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños. *Revista Arte, individuo y sociedad*, 12: 17-40. Universidad de Málaga.

MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa M^a. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S. L.

MARTÍNEZ MARÍN, Virginia (Coordinadora) (2005). *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid. Instituto Oficial de Radio y Televisión, RTVE. Dirección General de las Familias y la Infancia (MTAS).

- MASLOW, Abraham H. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona. Editorial Kairós, S. A.
- MATTHEWS, John (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- MÉNDEZ, Lourdes (2004). *Cuerpos sexuados y ficciones identitarias*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- MONREAL, Carlos A. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- MURCIA, Félix (2000). *La escenografía en el cine. El arte de la apariencia*. Madrid. Sociedad General de Autores y Editores (SGAE)
- OBRADORS BARBA, Matilde (2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Zaragoza. INO Reproducciones.
- OLIVEIRA, E.; ALMEIDA, L.; FERRÁNDIZ, C.; FERRANDO, M.; SAINZ, M.; PRIETO, M. D. (2009). Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Revista Psicothema*, vol. 21, n. 4. Universidad Beira Interior (Portugal), Universidad Minho (Portugal), Universidad de Murcia y Tufts University (USA).
- PASCALE, Pablo (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 17: 61-84. Universidad de Salamanca.
- PEZZELLA, Mario (2004). *Estética del cine*. Madrid. A. Machado Libros, S. A.
- RICO, Lolo (1992). *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid. Espasa-Calpe, S. A.
- RINALDI, Mauricio (1998). *Diseño de iluminación teatral*. Buenos Aires. EDICIAL, S. A.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, Gabriel (2005). *El arco creativo*. Santander. Gráficas Calima, S. A.
- ROMANO, Vicente (2008). *La formación de la mentalidad sumisa*. República Bolivariana de Venezuela. Colección Análisis.
- ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- SABORIT, José (1992). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- SANTIAGO BARNÉS, Jorge (2006) *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca. Imprenta KADMOS.
- SEGAL, Hanna (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

SEITER, E.; BORCHERS, H.; KREUTZNER, G.; WARTH, E.A. (1991). *Remote control. Television, audiences & cultural power*. New York. Routledge (Routledge, Chapman and Hall, Inc.)

SELVA, Marta y SOLÀ, Anna (Dirección y coordinación) (2003). *El análisis de la publicidad. Orientaciones para una lectura crítica*. Granada. Instituto Andaluz de la mujer/Junta de Andalucía. Impresión: Equipo Drac Magic.

SIMONTON, Dean Keith (2000). Creativity. Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 151-158. American Psychological Association, Inc.

SIMONTON, Dean Keith (2003). Scientific Creativity as Constrained Stochastic Behavior: The Integration of Product, Person, and Process Perspectives. *Psychological Bulletin*. Vol. 129, No. 4, 475-494. American Psychological Association, Inc.

SMITH, A. D. (2002). *The problem of perception*. Cambridge & London. Harvard University Press.

SONESSON, Göran. (2003). La fotografía. Entre el dibujo y la virtualidad. *Significacão*. Revista brasileira de semiótica, vol. 20. Lund. Departamento de semiótica, Universidad de Lund, Suecia.

SORÍN, Mónica (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?* Barcelona. Editorial Labor, S. A.

STROM, R. D. (Compilador) (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

ST-YVES, Aurèle (1988). *Psicología de la enseñanza-aprendizaje*. México. Ed. Trillas, S. A. de C. V.

TARRÉS RUIZ, Francesc (2000). *Sistemas audiovisuales*. Barcelona. Edicions UPC.

TAYLOR, Richard (2000). *Enciclopedia de técnicas de animación*. Barcelona. Editorial Acanto, S. A.

TORRANCE, Ellis Paul (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid. SANTILLANA, S. A. de Ediciones MYERS, R. E.

TORRES CORONAS, Teresa; GASCÓ HERNÁNDEZ, Mila (2003). *Recupera tu creatividad. Ideas y sugerencias para fomentar el espíritu creativo*. Asturias. SEPTEN EDICIONES, S. L.

URTUBIA VICARIO, César (1999). *Neurobiología de la visión*. Barcelona. Edicions UPC.

VALLEJO-NÁGERA, Alejandra (1987). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid. EDICIONES TEMAS DE HOY, S. A. (T. H.)

VILCHES, Lorenzo (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

VILCHES, Lorenzo (1995). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

VIEDMA GARCÍA, María (2003). *Manual de Publicidad Administrativa No Sexista*. Málaga. Asociación de Estudios Históricos de la Mujer (Universidad de Málaga), Área de la Mujer (Ayuntamiento de Málaga) AltaGraphics.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Ediciones Akal, S. A.

VILLAFañE, Justo (2002). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide.

VILLAFañE, Justo; MÍNGUEZ, Norberto (2002). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.)

WALLON, Philippe; CAMBIER, Anne; ENGELHART, Dominique (1999). *El dibujo del niño*. Madrid. Siglo veintiuno de España editores, S. A.

WELLS, Paul (2007). *Fundamentos de la animación*. Barcelona. Editorial Parramón.

YÉBENES CORTÉS, Pilar (2005). *Cruz Delgado: una historia de animación en España*. Córdoba. ANIMACOR y Fimoteca de Andalucía. Diputación de Córdoba.

CONSULTAS WEB

<http://animaholic.blogspot.com>

<http://animationrainbow.blogspot.com>

<http://blogs.libertaddigital.com>

<http://dibujoanimado.blogspot.com>

www.3dyanimacion.com

www.animacion.com

www.antena3.com

www.arteyanimacion.es

www.aulainfantil.com

www.canalsur.es

www.cuatro.com

www.dibujoinfantil.com

www.elmundo.es

www.enciclopedia-aragonesa.com

www.geocities.com
www.gormiti.es
www.guiainfantil.com
www.laguiatv.com
www.lasexta.com
www.metakinema.es
www.papelesdelpsicologo.es
www.psicologia-online.com
www.psicologia-positiva.comwww.telecinco.es
www.rae.es
www.rtve.es
www.sitographics.com
www.verdibujosanimados.com
www.vertele.com
www.wikispaces.com
www.wordreference.com
www.youtube.com

FILMOGRAFÍA

(1905) *El hotel eléctrico*. Segundo de Chomón

(1908) *Alarde equilibrista (Acrobates japonais)*. Segundo de Chomón

Excursión en la Luna. Segundo de Chomón

Muñecos infernales. El teatro eléctrico de Bob. Segundo de Chomón

(1937) *Blancanieves y los siete enanitos (Snowwhite and the seven dwarfs)*. David Dodd Hand

(1952) *Neighbours*. Norman McLaren

(1977) *Star Wars: una nueva esperanza (Star Wars: a new hope)*. George Lucas

(1978) *El señor de los anillos (J. R. R. Tolkien's The Lord of the Rings)*. Ralph Bakshi

(1979) *Alien, el octavo pasajero (Alien)*. Ridley Scott

(1982) *Blade Runner (Blade Runner)*. Ridley Scott

Tron. Steven Lisberger

(1983) *Tygra: hielo y fuego (Fire and Ice)*. Ralph Bakshi y Frank Frazetta

Los viajes de Gulliver. Cruz Delgado

(1986) *Basil, el ratón superdetective (Great mouse detective)*. David Michener, Burny Mattinson

(1989) *Peraustinia 2004*. Fermín Marimón

(1992) *Una rubia entre dos mundos (Cool World)*. Ralph Bankshi

La leyenda del viento del norte. Maite Ruiz de Austri

(1993) *El regreso del viento del norte*. Maite Ruiz de Austri

(1995) *Toy Story (Toy Story)*. John Lasseter

(1999) *Star wars: la amenaza fantasma (Star Wars: the phantom menace)*. George Lucas

(2000) *P3K: Pinocho 3000*. Daniel Robichaud

El bosque animado. José Luis Cuerda

(2001) *El señor de los anillos: la comunidad del anillo (The Lord of the Rings: the fellowship of the ring)*. Peter Jackson

Final Fantasy: la fuerza interior (Final Fantasy: the Spirits Within). Hironobu Sakaguchi

La leyenda del unicornio. Maite Ruiz de Austri

Shrek (Shrek). Andrew Adamson, Vicky Jenson

Un perro llamado dolor. Luis Eduardo Aute

(2002) *El señor de los anillos: las dos torres (The lord of the rings: the two towers)*. Peter Jackson

(2003) *El señor de los anillos: el retorno del rey (The Lord of the rings: the return of the king)*. Peter Jackson

El Cid. La leyenda. José Pozo

(2005) *El sueño de una noche de San Juan*. Ángel de la Cruz, Manolo Gómez

Gisaku. Julio Fernández

(2007) *Nocturna*. Julio Fernández

De profundis. Miguelanxo Prado

Donkey Xote. José Pozo

(2008) *La crisis carnívora*. Pedro Rivero

El lince perdido. Raúl García, Manuel Sicilia

Pérez, el ratoncito de tus sueños. Juan Pablo Buscarini

(2009) *Planet 51*. Jorge Blanco

(2010) *Chico y Rita*. Fernando Trueba, Javier Mariscal y Tono Errando

GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS Y DE INTERÉS

Aprendizaje vicario: tipo de aprendizaje que se da cuando, tras observar el comportamiento de otra persona (modelo) u otro medio, y las circunstancias y consecuencias de dicho comportamiento, el individuo observador modifica su comportamiento en circunstancias análogas.

Concepto: símbolo mental de conocimiento, conocido también como “imagen mental”.

Concepto(s): (según Piaget) clasificación por semejanzas de objetos o ideas en un sistema mental lógico y ordenado.

Esquema: término utilizado por V. Lowenfeld y L. Brittain acerca del dibujo infantil, para referirse al concepto gráfico que el niño/a crea a partir de un objeto. Al ser una creación personal, el esquema puede estar sujeto a variaciones según la experiencia, nuevo conocimiento o necesidades del menor.

Estética: según V. Lowenfeld y L. Brittain, el medio de organización del pensamiento, los sentimientos y las percepciones, en una forma de expresión que los comunique a receptores.

Estímulo: Situación o hecho que evoca una respuesta.

Figura mental: término utilizado por V. Lowenfeld y L. Brittain para referirse a una imagen mental.

Formación de conceptos: representación mental de un conjunto de objetos, seres o hechos, organizados en categorías mediante el pensamiento lógico-verbal.

Iconograma: concepto utilizado por Luisa M^a Martínez para definir un concepto gráfico figurativo que contenga analogía con un referente. Equivalente simbólico de un objeto, ser o situación.

Imagen mental: también llamada “representación mental”. Presentación en la mente, en ausencia del referente correspondiente, de un objeto, situación o estado de cosas.

Línea de base: simboliza el suelo o la base en un dibujo infantil, además de la conciencia espacial que el niño/a tiene de su ambiente.

Modelización: término creado por Justo Villafañe para definir el “modelaje” de la realidad mediante la imagen.

Pensamiento analógico: o “pensamiento primitivo”, es el que se da con un contacto directo con la realidad, ausente de la posterior transformación de contenidos en información. Según Freud, está estrechamente relacionado con la fantasía.

Pensamiento convergente: actividad psíquica o capacidad de razonamiento mediante la inteligencia, ya que busca una solución correcta a un problema. Es la máxima expresión del proceso lógico-verbal.

Pensamiento discursivo: o “pensamiento inconsciente”, relacionado con la imaginación, el pensamiento no controlado, que parte de un pensamiento o fuente analógica indirecta (sueño, recuerdo...) sin control del pensamiento simbólico.

Pensamiento divergente: actividad psíquica dotada de carácter innovador, lo que la hace apartarse de las estructuras de conocimiento habituales.

Pensamiento lateral: concepto utilizado por E. De Bono, sinónimo de pensamiento divergente, relacionado fuertemente con la creatividad.

Pensamiento preconsciente: (extraído de las teorías de Dixon). Sistema analógico que procesa la información primaria, procesando multitud de datos, seleccionando los estímulos sensoriales, para su posterior análisis del consciente o pensamiento simbólico.

Pensamiento simbólico: el pensamiento que hace uso de la inteligencia, llamado también proceso lógico-verbal. Consiste en la asimilación y modificación del pensamiento analógico a través de nuestros códigos (culturales, personales...) mentales procesales de información.

Pensamiento vertical: concepto utilizado por E. De Bono, sinónimo de pensamiento simbólico o lógico-verbal, relacionado fuertemente con la inteligencia.

Representación mental: estructuración de la información almacenada en la memoria a largo plazo. Las representaciones consisten en estructuras de conocimiento subyacentes a los procesos cognitivos. Se trata de una imagen mental de un objeto o hecho a partir de una percepción visual previa. Para Piaget, la representación mental es la capacidad de evocar un objeto o hecho real por medio de su imagen mental simbólica.

Restricciones lógicas: según M. Boden, se trata del pensamiento lógico-verbal, en la medida en que afecta al pensamiento analógico, denominado por la autora “libertad analógica”.

Semiología: ciencia que estudia los sistemas de signos, su naturaleza y las leyes que los rigen.

Semiótica: ciencia que estudia los signos en general, y que está compuesta por la sintaxis, la pragmática y la semántica.

Símbolo: estímulo representativo de una idea u objeto distinto de él. Relacionado estrechamente con los conceptos “imagen mental” y “pensamiento inconsciente”.

ANEXOS

Pinocho. Cuento seleccionado para lectura durante las actividades prácticas

Hace mucho tiempo vivía un anciano carpintero llamado Gepeto, que fabricaba marionetas. Vivía con Pepito, un pequeño grillo que nunca se separaba de él. Una noche, Gepeto hizo un precioso muñeco de madera.

- ¡Como es de pino, le llamaremos Pinocho! –dijo Gepeto a Pepito. Y como estaba muy feliz, agarró al muñeco y se puso a bailar con él.

Entonces Gepeto miró por la ventana el cielo y dijo a la estrella de los deseos:

- ¡Ah, cómo me gustaría tener un hijo como Pinocho, para no sentirme tan solo! –y se fue a la cama.

Cuando todos estaban dormidos, apareció en la habitación el Hada de los Deseos. Brillaba tanto que su luz despertó a Pepito, que se quedó boquiabierto. El hada se acercó al muñeco de madera.

- ¡Despierta, lindo muñeco de madera! –le dijo, tocándolo con su varita mágica.

Entonces el muñeco de madera empezó a moverse.

- Pinocho –le dijo el hada-, si te portas bien y eres bueno te convertirás en un niño de verdad. Pero aún eres un muñeco de madera, así que Pepito será tu conciencia y te dirá lo que está bien y lo que está mal.

Y diciendo esto, el hada desapareció.

Pinocho comenzó a saltar y bailar, loco de contento, y como sus pies de madera hacían mucho ruido en el suelo Gepeto se despertó. ¡Qué contento se puso cuando vio a Pinocho!

A la mañana siguiente, Gepeto envió a Pinocho a la escuela para que estudiara con los otros niños y le dijo al grillo Pepito que cuidara de él. Pero cuando Pinocho salió a la calle, dos hombres muy tramposos se fijaron en él y pensaron:

- ¡Caramba, un muñeco de madera que anda solo! Seguro que si lo vendemos a un circo ganaremos mucho dinero.

Así que se acercaron a Pinocho y le preguntaron:

- ¿A dónde vas, muñeco de madera?

- Voy a la escuela –dijo Pinocho.

- ¡La escuela es muy aburrida! –le dijeron los dos tramposos-. Ven con nosotros, te llevaremos a un sitio muy divertido.

- ¡No les hagas caso, Pinocho –le dijo Pepito al oído-, tienes que ir a la escuela como te ha dicho tu papá Gepeto!

Pero Pinocho no escuchó a Pepito y se fue con los dos tramposos. Pero lo habían engañado y lo vendieron a un circo. El dueño del circo se puso muy contento, pues pensaba ganar mucho dinero con aquel muñeco de madera mágico, así que encerró a Pinocho en una jaula, para que no se escapase. Pero, ¿qué ocurrió entonces? Resulta que Pepito era tan pequeño que el dueño del circo no lo vio y, cuando Pinocho se quedó solo, abrió con sus patitas el cerrojo de la jaula y juntos escaparon de allí. Pero de pronto, el hada apareció ante ellos.

- Pinocho –preguntó-, ¿cómo has llegado hasta aquí?

A Pinocho le daba mucha vergüenza decirle al hada lo que había ocurrido, así que se inventó un montón de mentiras. Pero ¡madre mía! A cada mentira que decía, la nariz le crecía más y más. Se le hizo tan grande que Pinocho empezó a llorar, porque comprendió que había obrado mal. Y el hada, como vio que estaba arrepentido, tocó su nariz con la varita y volvió a dejarla tan pequeñita como antes.

- Y ahora, Pinocho, ve a la escuela como te ha dicho tu papá Gepeto –y desapareció.

Pero cuando Pinocho llegó a la puerta de la escuela, los dos tramposos volvieron a engañarle. Esta vez le dijeron que le llevarían a un sitio maravilloso, llamado la Isla del Placer, donde no tendría que hacer deberes y podría hacer lo que quisiera.

- ¡Pinocho, no les hagas caso, quieren engañarte! –le advirtió Pepito.

Pero Pinocho no tenía ganas de escucharle ni de estudiar, así que acompañó a los tramposos a la Isla del Placer, junto con otros niños que no querían ir a la escuela.

La Isla del Placer era una isla con prados verdes, columpios, dulces y chucherías, juguetes y todo lo que un niño podía desear. Así que Pinocho, sin hacer caso de las advertencias del pequeño Pepito, comenzó a jugar, a pasearse en los columpios y a divertirse con los otros niños. Y cada vez hacían más travesuras, cada vez comían más golosinas y se olvidaban de pensar. Y de repente, cada niño se fue convirtiendo en un borrico, ¡en un borrico tontorrón! Y entonces a Pinocho le crecieron dos orejas enormes como a los burros y una cola con pelos en la punta, y cuando quiso ponerse a llorar, sólo dijo:

- ¡IIIIIIAAAAAAAAAAAAA!

Pinocho se asustó y comprendió que ese era el precio por no portarse bien, así que escapó de allí junto con Pepito y corrió a su casa.

Cuando Pinocho entró en su casa su papá Gepeto no estaba. Los vecinos le dijeron que Gepeto, muy preocupado, había ido en una barca a buscarle a la Isla del Placer, pero una enorme ballena se lo había tragado.

- ¡Tengo que salvar a mi papá! –exclamó Pinocho.

Así que, junto con el grillo Pepito, Pinocho corrió hasta el mar y se puso a nadar para buscar a su papá. Como era de madera no se hundía, así que nadó y nadó durante mucho tiempo.

- ¡Pinocho –gritó de repente Pepito-, allí hay algo gigante!

Era la ballena, así que Pinocho nadó hasta ella muy rápido. Cuando lo vio, la ballena abrió la boca y se los tragó.

Pinocho y Pepito llegaron entonces a la enorme barriga de la ballena. Al fondo vieron una luz y, ¿qué encontraron allí? ¡A Gepeto en su barca, que les iluminaba con una lámpara de aceite!

- ¡Pinocho, hijo mío, qué feliz estoy de verte! –Gepeto vio entonces las orejas y el rabo de Pinocho y le preguntó:- ¿pero qué te ha pasado?

Y Pinocho le contó toda la verdad de lo ocurrido y le pidió perdón. Gepeto se alegró por la sinceridad de su hijo, pero estaba muy triste.

- ¡Nunca podremos salir de aquí! –se lamentaba el anciano carpintero.

Pero entonces Pinocho tuvo una idea. Rompió la barca de Gepeto, apiló las maderas y, con la lamparita de aceite, hizo una hoguera. Cuando el humo llegó a los pulmones de la ballena, ésta dio un estornudo tan grande que Gepeto, Pinocho y Pepito salieron disparados al mar, libre por fin.

Gepeto era muy anciano para nadar, así que Pinocho cargó con él y le llevó a la orilla del mar.

- ¡Nos hemos salvado, Pinocho! –exclamó su papá.

Pero Pinocho se había esforzado tanto para llegar a la orilla que ya no tenía fuerzas ni para moverse. Gepeto se arrodilló a su lado.

- ¡Pobre hijo mío, todo esto por salvarme! –lloró, junto al pequeño Pepito.

En ese momento apareció el Hada de los Deseos.

- Un muñeco que ha sido tan valiente y ha demostrado tener tan buen corazón, merece ser algo más que una marioneta de madera.

Y, tocando a Pinocho con su varita, lo convirtió en un niño de carne y hueso.

- ¡Mira, papá, soy un niño de verdad! –exclamó Pinocho más contento que nunca.

Y, a partir de ese día, Pinocho fue un niño muy bueno y vivió muy feliz junto a su padre Gepeto y el grillo Pepito.

Ficha de corrección de dibujos

DIBUJO LIBRE / PELÍCULA / CUENTO					Dibujo n.:				
Nombre del alumno/a:					Edad:				
Colegio:									
Horas dedicadas a TV:					Consumo Negativo / Positivo				
Productos más vistos:									
Horas dedicadas a actividades complementarias:									
Juguetes	Videojuegos	Estudio	Lectura	Amigos	Deporte	Dibujo	Manualidades	Lectura cuentos	Excursión / Viajes
Otras actividades:									
ACTIVIDADES DE DIBUJO									
Motivación intrínseca: Alta / Media / Baja			Actuación en clase / Contexto ambiental:						
Motivación extrínseca: Alta / Media / Baja									
Fluctuaciones:									
Originalidad:					Convencionalidad:				
Plasticidad:					Garabato:				
Libertad de expresión:					Inhibición:				
Seguridad:					Inseguridad:				
Sensibilidad:					Imperceptibilidad:				
IMÁGENES PLÁSTICAS SEGÚN MODOS DE PRODUCCIÓN									
Imágenes carácter automático			Imágenes figurativas			Imágenes utilitarias			
Imágenes elaboradas			Imágenes abstractas			Imágenes lúdicas			
Imágenes de invención			Imágenes blanco y negro			Imágenes estéticas			
Imágenes convencionales			Imágenes a color			Otras			
Notas:									

Test sobre el consumo de dibujos animados en televisión

Test Para madres y Padres / Test para alumnos/as

Nombre del alumno/a Edad:

Rodee con un círculo los nombres de las series de dibujos animados que su hijo/a ve en televisión:



La abeja Maya



Baby Looney Tunes



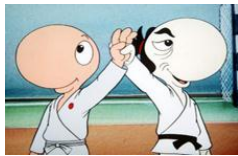
Batman



Ben 10



Berni, el oso deportista



Bill Body



Bola de Dragón



Campeones



La casa de Mickey Mouse



Cyberchase



Doraemon



Dougie se disfraza



Ed, Edd y Eddy



En busca del valle encantado



Érase una vez el hombre



Foster, la casa de los amigos imaginarios



Futurama



Gormiti, señores de la naturaleza



Kiteretsu



Kochikame



La leyenda del dragón



Magical Doremi



Mär



Mega man



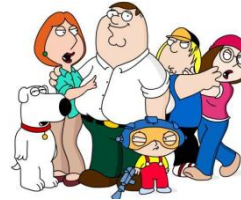
Monster allergy



El mundo de Todd



Ninja Hattori



Padre de familia



Padre made in USA



Pequeña princesa



Pocoyó



Pokémon



Cardcaptor Sakura



Scooby Doo



Shin Chan



The Simpsons



Spiderman



Street Sharks



Superman



Supernenas



Tom & Jerry



Transformers



Juniper Lee



Winx Club



Zoo Lane 64



Zorro. Generación Z

Otras series de dibujos animados:

.....

Señale con una X las actividades complementarias que su hijo/a realiza antes y después del colegio normalmente:

- Deberes escolares
- Practicar actividades deportivas
- Talleres de manualidades
- Pintar y dibujar
- Ver televisión y dibujos animados
- Jugar con familiares y/o amigos
- Utilizar plantillas para colorear
- Salir a pasear con familiares y/o amigos
- Leer (o escuchar) cuentos
- Jugar con videoconsolas
- Jugar con juguetes
- Ver películas y/o series de dibujos animados en DVD o vídeo casero. Si es así, especifique cuáles
.....
- Otros (especifique cuáles):

¿Cuántas horas a la semana practica su hijo/a actividades complementarias?

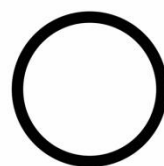
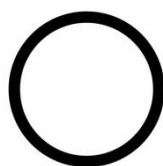
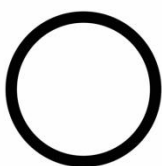
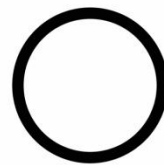
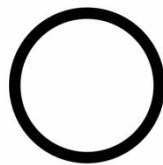
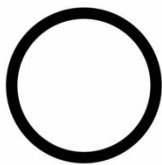
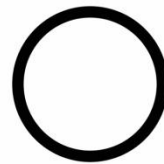
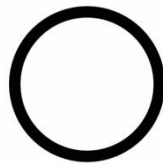
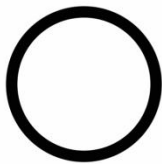
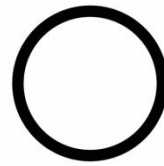
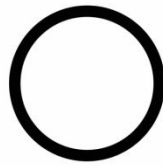
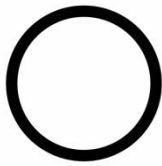
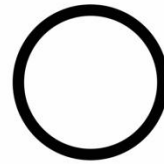
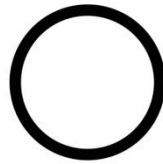
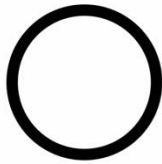
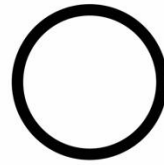
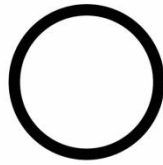
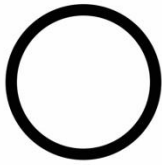
- Ninguna
- Entre 1 y 2 horas
- Entre 3 y 5 horas (media hora diaria)
- Entre 5 y 8 horas (una hora diaria)
- Entre 8 y 10 horas
- Entre 14 y 17 horas (2 horas diarias)
- Más de 20 horas (de 3 a 4 horas diarias)

¿Cuántas horas a la semana ve su hijo/a dibujos animados y televisión?

- Ninguna
- Entre 1 y 2 horas
- Entre 3 y 5 horas (media hora diaria)
- Entre 5 y 8 horas (una hora diaria)
- Entre 8 y 10 horas
- Entre 14 y 17 horas (2 horas diarias)
- Más de 20 horas (de 3 a 4 horas diarias)

Test de círculos

Test de círculos

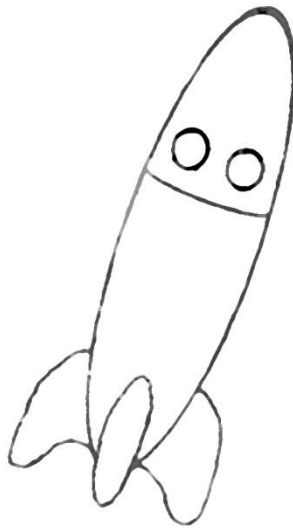


Test de mejora de juguetes

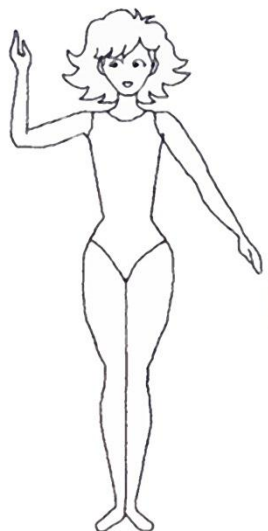
Test de mejora de juguetes

Colegio Alumno/a nº

¿Cómo mejorarías un cohete para que fuese más divertido jugar con él?



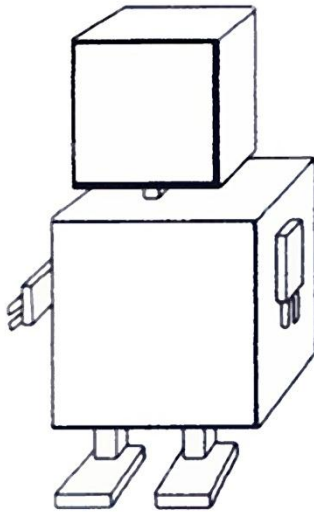
¿Cómo mejorarías una muñeca para que fuese más divertido jugar con ella?



Test de mejora de juguetes

Colegio Alumno/a nº

¿Cómo mejorarías un robot para que fuese más divertido jugar con él?



¿Cómo mejorarías un muñeco de peluche para que fuese más divertido jugar con él?

