

LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL CON MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS MULTIMEDIA

José Antonio Ortega Carrillo

Profesor Titular de Nuevas Tecnologías aplicadas a la
Educación de la Universidad de Granada.
jaorte@ugr.es

Juan Antonio Fuentes Esparrell

Profesor de la Universidad de Granada. "Campus de Melilla".
fuentese@ugr.es

RESUMEN

Teniendo en cuenta las características psicológicas del niño en la etapa de la educación infantil y las cualidades educativas de la imagen, se puede afirmar que existe una adecuación de unas y otras que determinan claramente la gran importancia e incidencia que las imágenes pueden tener en el proceso formativo en los primeros años de vida. Por ello y, entre otras cuestiones, tocaremos las distintas teorías motivacionales así como técnicas generales de motivación.

ABSTRACT

Keeping in mind the psychological characteristics of the boy in the stage of the infantile education and the educational qualities of the image, one could affirm that an adaptation of some exists and another that they determine the great importance clearly and incidence that the images could have in the formative process in the first years of life. For this and, between other questions, we will touch the different theory motivacionales as well as general techniques of motivation.

INTRODUCCIÓN

En cada uno de nuestros sentidos se está procesando gran cantidad de estímulos de los cuales son percibidos tan sólo unos pocos, seleccionados por una atención selectiva, en base a nuestra experiencia previa y a nuestro contexto. De todos los sentidos, la vista y el oído son los que más utilizamos para relacionarnos con el mundo exterior y, por lo tanto, los que más valor educativo presentan. Los ojos son como una ventana abierta “permanentemente” al mundo exterior. A través de ellos percibimos gran cantidad de imágenes, reales o creadas, fijas o móviles de distintas formas, tonalidades y colores, con distintos matices emotivos o estéticos y con significados claros, ambiguos, simples o complejos.

Teniendo en cuenta las características psicológicas del niño en la etapa de la educación infantil y las cualidades educativas de la imagen, se puede afirmar que existe una adecuación de unas y otras que determinan claramente la gran importancia e incidencia que las imágenes pueden tener en el proceso formativo en los primeros años de vida.

Características de la imagen como la emotividad, la inmediatez o la globalidad encajan perfectamente en las peculiaridades psicológicas de esta edad: visión globalizadora de la realidad, intereses concretos y sensoriales, una fuerte carga de afectividad y emotividad.

Podemos decir, por tanto, que la imagen en el proceso formativo del niño de educación infantil supone, entre otras:

- Una ayuda al desarrollo del pensamiento lógico.
- Un medio importante para la adquisición de conceptos.
- Un foco de atención permanente para el niño.
- Un desarrollo de sus capacidades perceptivas (audiovisuales).
- Una motivación para el niño en cualquier actividad por su carga emotiva.

1. LA MOTIVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: FUENTES Y COMPONENTES

La construcción de aprendizajes requiere la participación activa del sujeto que aprende. La motivación es el motor de la acción de aprender al inducir al alumno a realizar determinadas conductas. Rotger (1984, 125) aclara que, además de ello, la motivación “*justifica la acción*”. Este autor afirma que está constituida por un “*conjunto de variables intermedias que activan la conducta y o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo*”.

Los motivos que incitan a la acción pertenecen a tres ámbitos: a) a la naturaleza de lo que se hace y a la clase de operación que se realiza; b) a las causas que explican la actividad misma y c) a la finalidad/es de la actividad ejecutada.

Desde esta triple perspectiva, en la motivación pueden distinguirse dos componentes:

- El componente *energético* referido a la intensidad y persistencia de la conducta (fuerza con la que el sujeto se entrega a la acción).
- El componente *direccional o estructural* referido a las variables *reguladoras* de la conducta (objetivos y motivos a los que se aplica). En general los sujetos suelen motivarse a actuar para satisfacer sus necesidades fisiológicas, de seguridad, de afecto, de reconocimiento social y de autorrealización personal, así como por la curiosidad de conocer o saber más.

Rotger opina que la satisfacción de una de estas necesidades abre las puertas a la siguiente y que no puede haber motivación hacia el saber si antes no se han cubierto las necesidades básicas. Por consiguiente, para que el niño pueda dirigir su motivación hacia el aprendizaje y la maduración es necesario, además de lo anterior, que las actividades propuestas estén diseñadas acorde con las características psicoevolutivas de su edad y que éste las acepte como tareas positivas por reportarle beneficios afectivos, sociales, etc.

Desde el punto de vista de las fuentes de motivación son tres los motivos principales de ésta:

- *Intelectuales* (deseos de conocer, de vencer dificultades, de progresar en el conocimiento y de resolver situaciones y problemas).

- *Emocionales*, que suelen estar ligadas a los sentimientos de placer y dolor que pueden acompañar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Suelen manifestarse mediante la aparición de indicadores tales como el deseo de triunfo, la ambición, el riesgo, el miedo, la aversión a una materia, el cansancio, el hastío, etc.
- *Sociales*, que están ligadas a la relación del sujeto con los grupos de convivencia comunitaria. Se manifiesta con indicadores tales como el grado de aceptación, de popularidad, de integración, de compartir tareas, etc.

2. LA DIVERSIDAD DE TEORÍAS MOTIVACIONALES

Las diversas escuelas de psicología de la educación ofrecen a los pedagogos y profesores una multiplicidad de enfoques y teorías relacionadas con la motivación. Araujo y Chadwick (1988), tras revisar las investigaciones de Ausubel (1968), Bandura (1977), Bandura, Ross y Ross (1963), Bruner (1960 y 1971) y Piaget (1960 y 1970) ofrecen una interesante síntesis de ellos en su obra titulada *Tecnología Educativa* que pasamos a comentar.

2.1. La motivación en la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Para esta escuela el papel y la importancia de los diferentes tipos de motivación varían según el tipo de aprendizaje, el tipo de participación que el individuo tiene en el grupo y el nivel de desarrollo del aprendiz (Araujo y Chadwick, op. cit. pág. 117). El mismo Ausubel (1968, 365-366) puntualiza que:

la relación causal entre la motivación y el aprendizaje es más recíproca que unidireccional. Por esta razón, y también por el hecho de que la motivación no es una condición indispensable para el aprendizaje, es necesario postergar una actividad de aprendizaje hasta que se desarrollen intereses apropiados o motivaciones. Frecuentemente, la mejor manera de enseñar a un estudiante no motivado, es ignorar su estado motivacional por un cierto tiempo y concentrarse en enseñar con la mayor eficacia posible. Un cierto aprendizaje tendrá lugar, a pesar de la falta de motivación. Y, a partir de esta satisfacción inicial por haber aprendido algo, es de esperar que se desarrolle la motivación para aprender más.

Estas dos premisas nos sirven basándonos en las formulaciones de Araujo y Chadwick (op. cit. 118 y 119), para proponer ocho implicaciones prácticas de la motivación escolar:

1. La motivación es tanto causa como efecto del aprendizaje.
2. El objetivo del aprendizaje debe ser lo más explícito posible, lo que facilitará la motivación para el mismo.
3. Se deben aprovechar los intereses y motivaciones que los alumnos traen consigo, pero sin restringirse a ellos.
4. Se debe incrementar la motivación cognitiva aumentando la curiosidad intelectual, lo que puede conseguirse abordando temas que atraigan la atención del alumno.
5. La formulación de objetivos y actividades acorde con el desarrollo psicoevolutivo del alumno puede servir para evitar fracasos y frustraciones que pueden causar disminución de la motivación al aprendizaje.
6. Se debe ayudar a los alumnos a establecer metas realistas y a evaluar su progresiva consecución proporcionándoles retroalimentación.
7. Las diferencias individuales han de ser tenidas en cuenta en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que puede facilitar el mantenimiento de la motivación.
8. Debe hacerse uso juicioso de la motivación extrínseca evitando la exageración.

2.2. Las teorías de Bandura sobre la influencia del refuerzo en el comportamiento motivacional

En sus trabajos parte de la premisa de que las fuentes primarias de refuerzo comportamental son los refuerzos externos, aquellos que operan por sustitución y los autorrefuerzos.

Las condiciones que intervienen en el refuerzo externo cambian en la medida que el individuo se desarrolla y crece. Araujo y Chadwick (op. cit. 121) interpretan las teorías de Bandura señalando que para éste, el refuerzo externo, al mismo tiempo que es útil en sí mismo, establece posibilidades para el refuerzo por sustitución y el autorrefuerzo. Tal circunstancia se explica porque los reforzadores primarios y secundarios pueden estar condicionados a reforzadores simbólicos terciarios: la punición física no tiene que ser usada durante todo el tiempo; la desaprobación es una

condición secundaria relacionada con la punición física que funciona muy bien. A partir de ahí, señalan, se puede aprender mediante la desaprobación que recibe un tercero y también mediante la autodesaprobación.

En una situación educacional muchos de los conocimientos, actividades, competencias y habilidades que un niño necesita son tediosos y poco interesantes. A veces sólo se tornan compensadores cuando el niño se hace competente. Sin la ayuda de incentivos positivos durante las fases iniciales de la adquisición de habilidades, las potencialidades no se desarrollarían (op. cit. pág. 121).

Para Bandura, el denominado refuerzo intrínseco comprende tres tipos de relación entre el comportamiento y sus consecuencias:

· En su primera forma, las contingencias se originan externamente pero están naturalmente relacionadas con el comportamiento. En esas condiciones, el comportamiento es influido por sus efectos sensoriales. El mismo Bandura afirma que muchas actividades humanas son reguladas por la retroalimentación sensorial que producen.

· En la segunda forma de motivación intrínseca, el comportamiento produce reacciones naturales que son internas al organismo. Las respuestas generan efectos fisiológicos directamente y no a través de estimulación externa; la ejecución repetitiva de una tarea muchas veces conduce a la fatiga; el ejercicio de relajación disminuye la tensión muscular, etc.

· La tercera forma ocurre cuando la propia ejecución constituye la principal fuente de recompensa (Araujo y Chadwick op. cit. 123).

El refuerzo vicario constituye una de las principales aportaciones de la teoría de Bandura. Éste aparece cuando el observador comienza a manifestar ciertos comportamientos que han sido reforzados en otra persona. Cuando una persona famosa comienza a hacer algo, la tendencia a imitar su comportamiento es rápida y se debe particularmente a dos tipos de refuerzo: primero, a la identificación con el modelo y a la creencia de que también se va a ser recompensado como él; segundo, a un refuerzo sutil subyacente por creer que esa imitación puede conducir a la fama.

Al concepto de refuerzo vicario se asocia el concepto de punición vicaria. El comportamiento puede ser tanto incentivado como inhibido por las consecuencias observadas. En este proceso las consecuencias negativas observadas reducen la tendencia a que se reproduzca un comportamiento similar.

La tercera gran área de motivación abordada por Bandura es la del autorrefuerzo. El autor afirma que es erróneo pensar que el comportamiento humano es un simple producto de las recompensas y punitivas externas. Éste es regulado por el juego de relaciones existentes entre los factores externos e internos. Muchos comportamientos tienen lugar en ausencia de refuerzo externo inmediato; algunas actividades simplemente se mantienen por la anticipación de las consecuencias, aunque en su mayoría están bajo el control del autorrefuerzo. En este proceso el individuo establece algunos patrones de comportamiento para sí mismo y responde a sus propias acciones de manera autorrecompensadora o autopunitiva. A causa de su capacidad de simbolización y de autocorrección, el comportamiento humano no depende tanto de las presiones externas inmediatas. Al aplicar el autorrefuerzo, los individuos aumentan y mantienen su comportamiento mediante autorrecompensas, utilizando refuerzos que ellos mismos controlan y que se autoadministran en la medida en que alcanzan sus propios patrones de actuación. En este contexto Bandura emplea el término de autorregulación para significar tanto el refuerzo como el castigo (Araujo y Chadwick op. cit. 129).

2.3. Bruner y sus teorías sobre el interés como eje de la motivación

Este autor piensa que los materiales de aprendizaje, convenientemente presentados, bastan para motivar el aprendizaje. Al comienzo de la instrucción, debe aumentarse el interés de los materiales que se van a enseñar. Al estudiante, apunta Bruner, se le debe proporcionar la sensación de excitación que acompaña al descubrimiento: el descubrimiento de regularidades y de relaciones brinda una sensación de autoconfianza en las propias habilidades.

Bruner (1960) explica que *“los motivos para aprender deben dejar de ser pasivos, es decir, de mantener al estudiante en estado de espectador; por el contrario, se debe partir, en lo posible, del interés por aquello que va a enseñarse y ese interés se debe mantener de modo amplio y diversificado durante la enseñanza”*.

Este investigador coincide con las posiciones de Ausubel y Gagné al reconocer el hecho de que el individuo domine los materiales que sirven de prerrequisito para un nuevo aprendizaje importante para la motivación y necesario para el aprendizaje (Araujo y Chadwick op. cit. 129 y 130).

2.4. La teoría genética de Piaget y el equilibrio motivacional

La energía necesaria para el desarrollo de la inteligencia proviene de la motivación. Esta es el fruto de los estímulos que proceden del ambiente físico y social. Desde esta perspectiva Piaget piensa que la motivación principal está en el propio individuo, en su estructura operativa. Se refiere a tres motivaciones fundamentales: hambre, equilibrio e independencia con relación al ambiente.

Piaget sostiene que las fuerzas externas inciden sobre el niño y lo inducen al desequilibrio. Este intenta conciliar las discrepancias y desarrolla nuevos procesos de adaptación a esa situación. Al ser el desequilibrio uno de los elementos más motivantes, la situación de conflicto motiva al niño al restablecimiento del equilibrio, tanto en el aula como en su ambiente natural (Araujo y Chadwick op. cit. 133).

3. TÉCNICAS GENERALES DE MOTIVACIÓN

Acorde con estas teorías el docente debe poseer un banco de incentivos didácticos capaces de desencadenar la motivación extrínseca. Rotger (1984) propone una clasificación incardinada en tres grupos de incentivos: intelectuales, emocionales y sociales.

Entre los intelectuales señala:

- El conocimiento de los resultados.
- La aclaración de dudas.
- La participación en la planificación didáctica.
- La participación en los procesos de evaluación.
- La constatación del valor intrínseco y aplicativo de los contenidos.

Algunos estímulos emocionales son:

- Las alabanzas.
- Las aprobaciones.
- Las reprobaciones y/o castigos.
- Los premios.
- El atractivo en la presentación de los contenidos.

- El reconocimiento.
- La confianza en el valor del alumno.
- El afecto colegial.

Entre los incentivos sociales este autor subraya:

- La colaboración en el estudio.
- Los contactos con la realidad.
- La emulación.
- La motivación logro.

El profesor motivador debe ocuparse de establecer:

- a) Un clima de trabajo facilitador y agradable.
- b) Un estilo de trabajo colaborativo favoreciendo el trabajo grupal.
- c) Un buen nivel de comunicación entre la escuela y la comunidad.

En su tarea motivadora el profesor presentará los incentivos:

- Antes de iniciar la actividad de enseñanza aprendizaje (motivación anticipatoria).
- Durante el proceso (concomitante).
- Después de cada etapa del mismo (consecuente).

4. LA DESCRIPCIÓN AUDIOVISUAL PARTICIPATIVA, UNA ESTRATEGIA MOTIVADORA A LA INICIACIÓN A LA LECTURA ANALÍTICA DE LA TELEVISIÓN DISEÑADA PARA LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Las comunidades educativas del nuevo milenio deberían fijar entre los objetivos educativos esenciales de sus proyectos curriculares de centro la instauración de un programa transversal de *educación con y para televisión*, cuyas primeras actuaciones tendrían que realizarse de forma coordinada entre profesores y padres en el marco de la educación infantil escolar y familiar. Cebrián, M. (1994, 151-153) propone que este tipo de programas se articulen en torno a cinco grandes objetivos:

1. Capacitar en el uso de los sistemas de símbolos propios de la televisión en justa medida con otros lenguajes y sistemas de símbolos más tradicionales (libros, cuentos, narraciones orales, etc.).

2. Promover el ejercicio de contrastación de informaciones de la televisión con las distintas fuentes de su entorno (familiar, social, medios de comunicación...).
3. Estudiar la televisión como objeto de análisis y sus mensajes como medio para trabajar otros contenidos académicos.
4. Capacitar en los procesos de codificación y decodificación de los lenguajes que emplea la televisión.
5. Desarrollar una capacidad crítica, relativizando sus mensajes y consiguiendo una distancia en su interpretación lo suficientemente fuerte como para analizar los posibles influjos y significados que provoca en nosotros, en la sociedad y en la cultura.

En el marco de estas finalidades y basándonos en los trabajos publicados por Fandos, M. (1994), Rico, L. (1994), García, C., Escarranza, I. y Mancebo, P. (1994), Martínez, E. y Peralta, I. (1996), Calle, A. (1997), Santibáñez, J. (1997) y en las experiencias que venimos realizando con diversas maestras de Educación Infantil, proponemos un conjunto de actividades que pueden ayudar a fomentar actitudes analíticas y valorativas, frente estímulos publicitarios y a los filmes de dibujos animados emitidos por la pequeña pantalla, en los alumnos de 3-6 años.

4.1. Juegos audiovisuales descriptivos

El juego es una actividad placentera, divertida, natural y activa que el preescolar realiza de forma espontánea y divertida. Está vinculado a la creatividad, al desarrollo del pensamiento divergente, a la resolución de problemas y al desarrollo de actitudes, valores y papeles sociales.

Codina, Gallego, Machado y Mesa (1996) afirman que los niños, a través del juego:

- Desarrollan su motricidad y adquieren habilidades y destrezas.
- Elaboran su identidad y autonomía y alcanzan mayor grado de socialización.
- Descubren el mundo social: conocen y comprenden los roles sociales.
- Descubren y conocen el mundo físico.
- Desarrollan su imaginación y fantasía al tiempo que proyectan y reconstruyen conflictos.

Fandos, M. (1994) ha realizado una interesante aplicación del juego a la educación perceptiva que debe acompañar al pre-análisis de textos visuales, sonoros y audiovisuales, sugiriendo ochenta actividades aplicables en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Como botón de muestra transcribimos algunos de los juegos que consideramos más adecuados para iniciar a los alumnos en la descripción audiovisual participativa:

* *Cuentos codificados*: Consiste en contar a los niños algún cuento en el que intervengan cuatro o cinco personajes. Se trata de contar el cuento asociando las personas a un gesto o sonido. Posteriormente se intentará sustituir en sucesivas narraciones de la historia a los personajes por el gesto o sonido al que se había asociado.

* *Diagramación al dictado*: Se parte de una fotografía, imagen publicitaria... que todos los alumnos podrán ver, a excepción de uno de ellos que, frente a la pizarra, y a tenor de lo que los compañeros le vayan diciendo, tratará de dibujar.

* *Dramatización de noticias*: Partiendo de fotos, secuencias de vídeo o fragmentos sonoros que tengan bastantes personajes, se intentará reconstruir la expresión de cada uno de los protagonistas, mimando el contenido, exagerando, caricaturizando las expresiones, inventando un posible diálogo, imaginando gestos o expresiones, etc.

* *Perfil misterioso*: Usando un retroproyector se visionarán diversas siluetas recortadas en cartulina negra pidiendo a los niños que las reconozcan. El juego puede complicarse realizando proyecciones extrañas (siluetas y objetos superpuestos). Una variante consiste en recortar de revistas y suplementos dominicales siluetas de personajes famosos de la televisión, del cine (el pato Donald, la Bella y la Bestia, el Jorobado, Aladino) que podemos pegar sobre una cartulina y plastificarlos para darles mayor consistencia. Podemos pedir a los alumnos que pinten sobre acetatos unos decorados sobre los que las siluetas de estos personajes evolucionarán representando historias o aventuras que los propios niños han podido inventarse.

* *El vídeo acertijo*: El profesor graba objetos, cuerpos o formas del entorno que aisladamente sean difíciles de reconocer, cuando se ven desde muy cerca, desde una perspectiva poco habitual, figuras especulares, etc. Expone estas imágenes pidiendo a los alumnos que acierten de qué se trata y expliquen oralmente la justificación de sus afirmaciones.

* *Fotos troceadas*: Una vez recopilada una buena cantidad de fotografías de personajes, paisajes, objetos de revistas, suplementos dominicales, anuncios publicitarios, etc. las pegaremos sobre unas cartulinas y las plastificaremos para darles consistencia. Posteriormente procederemos a su troceado en dos, tres o más partes, según la dificultad que queramos darle al ejercicio. Seguidamente distribuiremos al azar los fragmentos entre los jugadores que, cuando se les solicite, tendrán que describir el fragmento que les ha tocado con la mayor precisión posible. El compañero o compañeros que se crean en posesión de la parte complementaria del fragmento descrito solicitarán intervenir y, una vez descrito su fragmento, se comprobará si su pieza complementa o no a la descrita. Una vez reconstruidas las fotografías pedimos a los alumnos portadores de los fragmentos que inventen una historia relacionada con la ilustración y la cuenten en público.

* *Imágenes desenfocadas y sonidos enmascarados*: En esta actividad se trata de descubrir lo antes posible la imagen o figura que se nos muestra en la pantalla, ya sea de proyección o de televisión. También podría hacerse con sonido, presentándolo “enmascarado” con otros ruidos o, para trabajar la percepción auditiva, comenzando con un nivel de sonido muy bajo e incrementándolo poco a poco.

* *Fotos sonoras*: Fotografíar o dibujar distintos elementos que puedan producir un sonido y agruparlos por temas, espacios (el jardín, la casa, la granja, etc.); grabar, a su vez, los distintos sonidos de estos elementos y presentárselos a los alumnos, pidiéndoles que los asocien al dibujo o fotografía correspondiente. Una variante puede consistir en elaborar una historia sonora, que ofreceremos a los alumnos varias veces, pidiéndoles que la narren o dibujen.

* *Relaciones sonoro-icónicas*: Una vez buscadas y recontadas algunas imágenes, se seleccionan los elementos que pueden realizar algún sonido y se hace un montaje grabando en una cinta de audio los posibles sonidos que se podrían oír en la imagen presente. Se hace escuchar a los niños la banda sonora y se les pide que adivinen, después de distintas audiciones, cómo es la imagen que ha servido de base para realizar el montaje auditivo.

* *Secuencias de viñetas*: Consiste en la ordenación de una serie de viñetas dadas, verbalizando lo que sucede en cada viñeta.

* *Sí o no*: Se presenta una pequeña nómina de objetos, personas, animales, colores, formas... que hay o no en una determinada página publicitaria de una publicación o en una secuencia de vídeo o grabación sonora. Después de unos cuantos visionados o audiciones, se preguntará a los jugadores qué elementos figuran o no en la nómina facilitada.

4.2. Exploración de textos audiovisuales publicitarios

En las campañas publicitarias televisivas de Navidad y verano se intensifica la presencia de anuncios dirigidos a niños de 2 a 6 años. Los meses de diciembre y mayo son idóneos para trabajar en el aula de Educación Infantil con grabaciones de anuncios de juguetes intentando que los alumnos descubran las semejanzas y diferencias existentes entre el objeto real, la caja que lo envuelve y la fantasía audiovisual que de él nos muestra el anuncio televisivo. Los trabajos realizados por Santibáñez, J. (1997) son una muestra ilustrativa de utilización de esta estrategia formativa de telespectadores activos en segundo y tercer curso de Educación Primaria. Basándonos en ellos proponemos la siguiente adaptación para Educación Infantil:

1. Grabación en vídeo del anuncio para poder visionarlo en clase tanto de forma continua como congelando el movimiento de algunos de sus principales fotogramas. Se pide a los alumnos que describan lo más detalladamente posible los elementos que aparecen en las imágenes correspondientes a cada uno de los fotogramas seleccionados.

Tras ello puede preguntarse a los alumnos cosas tales como:

¿Qué os ha parecido el anuncio?

¿Os ha gustado?

¿Qué es lo que más os ha gustado?

¿ Por qué?

¿Y lo que menos?

¿Por qué?

¿Qué es lo que más os ha llamado la atención?

¿ Por qué?

¿Qué se anuncia?

¿De qué marca es?

¿Qué imagen representa a esta marca?

¿Es verdad lo que se ve en el anuncio?

¿Crees que todo lo que aparece en el anuncio está en la caja que contiene al juguete?

¿Dónde tiene lugar el anuncio?

¿Crees que es un sitio de verdad o está construido para el anuncio?

¿Dónde crees que se ha grabado el anuncio?

- ¿Cómo van vestidos?
- ¿Va vestida la gente así por la calle?
- ¿Te gustaría parecerte a los personajes del anuncio?
- ¿Qué historia nos cuenta el anuncio?
- ¿Qué cuenta la canción?
- ¿Es una historia de verdad o de mentira?
- ¿Tiene un final feliz?
- ¿Qué personas crees que comprarán este juguete?
- ¿Los que han hecho el anuncio qué quieren conseguir?
- ¿Te crees todo lo que te cuenta el anuncio?
- ¿Piensas que es verdad todo lo que te cuenta el anuncio?
- Lo que se ve en el anuncio ¿se parece en realidad al juguete?
- ¿Hay muchos colores en el anuncio?, describe el color de los objetos y personajes.
- ¿Qué color sale más?
- ¿Hay letras en el anuncio?, ¿dónde salen? (pide a tu profesor que te lea las frases que aparecen)
- ¿Te ha dado tiempo a comprender todas las imágenes?
- ¿Crees que el tamaño de la imagen del juguete que aparece en el anuncio se corresponde con la realidad?
- ¿Qué hablan los personajes del anuncio?
- ¿Has entendido lo que dicen?
- ¿Se escuchan voces de otras personas?, ¿qué nos cuentan?
- ¿Cómo dicen las cosas cantando o hablando?
- ¿La persona que habla es un niño?
- ¿Hay música?
- ¿Cómo es la música que acompaña a la voz?
- ¿Dura la música todo el anuncio?
- ¿Se escuchan otros ruidos?, ¿cuáles?
- ¿Te gustaría más el anuncio sin música?
- ¿Te gustaría más con otro tipo de música?
- Si se cambia la música, ¿sería diferente el anuncio?
- ¿Crees que el anuncio te ha informado bien de todo lo que te vas a encontrar dentro de la caja del juguete?

2. Observación de la caja del juguete para comprobar si las imágenes que aparecen son reales o engañosas. Puede fotografiarse en diapositiva o grabarse

en vídeo las distintas caras de la caja y visionarse. Durante el proceso han de formularse a los niños similares preguntas para que comprueben si la información de la caja coincide en todo o en parte con la proporcionada por el anuncio. 3. Observación detallada de los elementos del juguete contenidos en la caja. Tras ello se pregunta a los alumnos sobre las semejanzas y diferencias que encuentran con la información que se les ha proporcionado en el anuncio y en la caja, resaltando los posibles engaños.

4.3. Las películas infantiles como recurso didáctico de naturaleza globalizadora

El mercado de las videocassettes ofrece a los profesores de Educación Infantil sugestivos títulos útiles para iniciar a los alumnos en la pre-lectura (fórum) de obras fílmicas. Productoras como Walt Disney Pictures, Jim Henson Production o Twentieth Century Fox inundan el mercado del formato VHS con filmes como *La sirenita*, *Fantasia*, *Los tres cerditos*, *Blancanives y los siete enanitos*, *La Bella y la Bestia*, *Los Teleñecos van a Hollywood*, *El Jorobado de Notre Dame* o *Toy Story*. Esta última película nos ha servido para coordinar una interesante experiencia de introducción a la prelectura audiovisual con los alumnos de cinco años del Colegio Público "Los Arcos" de Algeciras (Cádiz). La profesora María del Pilar Zafra, a instancias nuestras, ha usado el tema de la película como centro de interés globalizador de aprendizajes:

"Los juguetes de **Andy** temen que haya llegado su hora y que un nuevo regalo de cumpleaños les sustituya en el corazón de su dueño. **Woody**, un vaquero que ha sido hasta ahora el juguete favorito de Andy, trata de tranquilizarlos hasta que aparece **Buzz Lightyear**, un héroe espacial dotado de todo tipo de avances tecnológicos. Woody es relegado a un segundo plano. Su constante rivalidad se transformará en una gran amistad cuando ambos se pierden en la ciudad sin saber cómo volver a casa".

La profesora Zafra realiza varios visionados de la película (uno total y otros de secuencias clave) invitando a los niños a que presten especial atención a la forma de comportarse de los personajes, los lugares donde se desarrolla la acción, las frases más interesantes que pronuncian, la música de fondo, las canciones, etc.

Actividades tales como conversaciones sobre la película (en asamblea), drama-

tización de escenas fáciles, dibujo libre de personajes y situaciones, coloreo de fichas que contienen escenas u objetos sacados de la película, trabajos de sumas con “*marcianos*”, contar los juguetes que aparecen en un plano, recordar situaciones de la vida relacionadas con la película (cumpleaños, noche de reyes...), cantar la canción de la banda sonora, aprender los eslóganes del protagonista, etc. son algunas de las muchas actividades con las que Pilar Zafra ha iniciado a sus alumnos en el apasionante mundo de la prelectura crítica del cine infantil.

La unidad didáctica que ha denominado “*los juguetes y los juegos*” contiene una treintena de objetivos de entre los que destacamos los siguientes:

- Realizar juegos en función de los propios intereses motivados por el visionado de la película *Toy Story*, fomentando la colaboración y cooperación para que los juegos tengan un final feliz.
- Discriminar comportamientos y actitudes adecuados e inadecuados en los diversos juegos.
- Respetar y cuidar los juguetes y juegos.
- Comprender y reproducir imágenes del film debidamente ordenadas.
- Fomentar una actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas surgidas del visionado de la película.
- Utilizar series numéricas para contar objetos y elementos de diversas secuencias de la película.
- Utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo (lenguajes verbales y no verbales) en situaciones creativas (imitación, dramatizaciones, juegos, etc.) relacionadas con el argumento.
- Fomentar una actitud relajada de disfrute ante las audiciones de la banda sonora de la película.
- Disfrutar con el canto y la interpretación musical de las canciones del film.
- Observar las propiedades sonoras de los objetos e instrumentos musicales que aparecen.

Como muestra del buen hacer globalizador de la citada profesora, presentamos la secuencia de actividades realizadas con el grupo clase en los cuatro primeros días de la quincena.

En el primer día de trabajo, y tras explicar la ficha filmográfica de la película, se invitó a los alumnos a que observaran bien a los personajes, los escenarios, los

colores de los trajes, las palabras que dicen y cómo las dicen, la melodía del tema principal de la banda sonora, los ruidos sonoros más llamativos... Tras ello se realizó el visionado de la película en el salón de actos del colegio.

En ese mismo día, y en la siguiente sesión, los alumnos realizaron la portada de la quincena cuyo dibujo contenía diversos personajes de la película. El trabajo fundamental consistió en colorearlos y recordar su papel en la película. Esta portada se culminó en la tercera sesión en la que los niños picaron las nubes del dibujo y las rellenaron con recortes de papel charol celeste.

El segundo día realizaron una asamblea en la que recordaron la película visionada el día anterior e intentaron debatir temas tales como:

- * ¿De qué trata la película?, ¿de qué hablan los juguetes?...
- * ¿Qué pasó con los juguetes, ¿qué cosas suceden hasta reunirse Buzz Lightyear con los demás juguetes?...
- * ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿cómo acaba?...
- * ¿Qué os gustó más?, ¿que os disgustó?...

La profesora propuso un juego para explicar cómo se hace una película en el que se improvisó un estudio de grabación con cámaras, luces, micrófonos, etc. Tras ello ofreció a los alumnos un original dibujo para colorear. Se trataba de un estudio de filmación en el que los personajes de la película eran los cámaras, iluminadores, técnicos en sonido, actores y director de cine. Tras ello se coloreó el anagrama de la película (que aparecería en todos los trabajos de la quincena).

En el tercer día hablaron de *Woody* y trabajaron con la letra **d**, partiendo de la historia de la d en el cuento del “País de las Letras”. También cantaron canciones sobre juguetes tales como “El Trenecito” y “Mi Muñeca Azul”.

El cuarto día hablaron de los sentimientos de *Buzz Lightyear* (tristeza, euforia, miedo) y los alumnos pusieron ejemplos de situaciones vitales en las que ellos se habían sentido como él. Se realizaron sumas con juguetes en clase y con una “ficha de marcianos” realizada por la profesora en la que se volvió a colorear el anagrama. Por la tarde la clase se convirtió en una improvisada orquesta que acompañó una escena de la película con ritmos creados con pitos y palmas.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R, VALDIVIA, E. y GARCÍA, A. (1987). *La imagen I y II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ARÁUJO, J. B. y CHADWICK, C. B. (1988). *Tecnología educacional*. Barcelona: Paidós.
- CALLE, A. (1997). Un día en la tele: Unidad didáctica para trabajar la televisión en Educación Infantil. *Comunicar*, 9, 134-139.
- CAMACHO S. Y MENDIAS, A.M. (1994). Educación en nuevas tecnologías: Medios Audiovisuales. En J. L. Gallego (Coord.), *Educación Infantil* (pp. 416-440). Málaga: Algibe.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1983). *La información audiovisual*. Madrid: Forja.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1994). La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula. En F. Blánquez, J. Cabero y F. Loscertales, (Coords.), *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp.148-160). Sevilla: Alfar.
- CODINA, M. GALLEGO, J. L., MACHADO, A y MESA, R. (1996). *Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Infantil: Del juego al videojuego*. Granada: Actas del Congreso de Educación Infantil.
- CHARLES, M. y OROZCO G. (1990). *Educación para la recepción*. México: Trillas.
- DÍAZ, C. (1993). *Alfabeto gráfico: Alfabetización visual*. Madrid: De la Torre.
- DOELKER, CH. (1982). *La realidad manipulada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DONDIS, D.A. (1984). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FANDOS, M. (1994). *Juega con la imagen: Imagina juegos*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

- GARCÍA, E. (1990). *Subliminal: escrito en nuestro cerebro*. Alcalá de Henares: Bitácora.
- GARCÍA, C., ESCARRANZA, I. y MANCEBO, P. (1994). Incorporación de los medios de comunicación en Educación Infantil. *Comunicar*, 3, 94-96.
- GONZÁLEZ, J. A. (1982). *Fundamentos para la teoría del lenguaje publicitario*. Madrid: Forja.
- LEÓN, J. L. (1993). Psicología cognitiva y publicidad. *Telos*, 32, 47-60.
- MARTÍNEZ, E. y PERALTA, I. (1996). La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia. *Comunicar*, 7, 60-68.
- NEISSER, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid: Marova.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (1997a). La lectura crítica de los medios de comunicación como metodología interdisciplinaria de Educación para el Consumo. En N. Yuste y J.A. Ortega (Coords), *Educación social y ejes transversales del currículo* (pp. 91-27). Granada: Fundación Educación y Futuro.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (1997b). *Comunicación visual y tecnología educativa: Perspectivas curriculares y organizativas de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ROTGER, B. (1984). *Ciencias de la Educación*. Madrid: Escuela Española.
- REUCHIN, M. (1980). *Psicología*. Madrid: Morata.
- RICO, L. (1994). *El buen telespectador*: Madrid: Espasa Calpe.
- SANTIBÁÑEZ, J. (1997). *Análisis de un spot televisivo*. En actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios. Segovia: Fundación Nicomedes García.

TADDEI, N. (1979). *Educación con la imagen*. Madrid: Marova.

VERON, E. et al. (1971). *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

VÍLCHEZ, L. (1989). *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona: Paidós.