nº 4 – junio 2010 – revista de ciencias sociales

LA INFLUENCIA DE LOS RELATOS AUDIOVISUALES DESNARRATIVIZANTES EN LA DESESTRUCTURACIÓN DEL PENSAMIENTO:

Una forma de violencia social

Jesús Bermejo Berros

Universidad de Valladolid. LipsiMedia

Resumen

Los resultados de una investigación con niños de 5 a 12 años, nos ha permitido poner en evidencia la existencia de dos tipos de relatos audiovisuales. Uno, que denominamos *narrativizante*, contribuye favorablemente a la formación de estructuras cognitivas del pensamiento narrativo en la infancia. Por el contrario, existe un segundo tipo de relato, *desnarrativizante*, que induce en el niño una desestructuración de su pensamiento. En los últimos años, este segundo tipo de relato ha ido aumentando progresivamente su presencia en las parrillas de programación televisiva, en detrimento de los relatos narrativizantes. La exposición reiterada del niño a estos relatos desnarrativizantes hace que la construcción de su realidad mental y social, se vea distorsionada. Esto constituye, como se argumenta en el artículo, una nueva forma de violencia social.

Palabras clave

Violencia de pensamiento, televisión, ficción, dislocación del pensamiento

Key words

Violence of thought, television, fiction, dislocation of thought

1. Introducción

Durante mucho tiempo se ha pensado que entre la ficción y la realidad no podían existir tránsitos. Al igual que el agua y el aceite eran sustancias que no podían mezclarse. La ficción estaba al servicio del entretenimiento, y la construcción de la realidad al servicio de la adaptación al medio físico y social. La narración de ficción era así vista como un epifenómeno que en nada intervenía en la construcción del pensamiento. Parecía que éste se construía exclusivamente mediante la formación de las estructuras lógico-matemáticas, causales y espacio-temporales en función de la acción individual y social en el mundo físico. Sin embargo, hoy comenzamos a entender que eso no es así. Los relatos televisivos juegan un papel muy importante en la cultura contemporánea. Contribuyen a construir nuestra realidad mental que, a su vez, interviene en nuestras acciones sobre el medio que nos rodea. Como nos recuerda Francisco García se "debería resituar a la ficción en el contexto global de nuestras maneras de representar el mundo y de interactuar con él." (García, 2006, p. 7). Esto es particularmente importante, en relación al público infantil y juvenil, pues es durante la infancia cuando se conforman nuestras estructuras mentales a partir del mundo físico y social que nos rodea pero también a partir de los relatos de ficción que consumimos en televisión y otros media.

2. Objetivos

Este trabajo se inscribe en el campo de conocimiento que indaga la influencia del relato de ficción sobre la construcción social de la realidad, al interior de la cual encontramos aquellas representaciones mentales y procesos afectivos, cognitivos y sociales que resultan de nuestra exposición a la narración. El producto de estos procesos se manifiesta por medio de nuestras actitudes, conocimientos, acciones y formas de ver, pensar y entender el mundo interior y exterior a nosotros. Por tanto, el relato tiene así un valor cultural de primera magnitud por cuanto contribuye a la construcción de la persona, con independencia de su capacidad para entretenernos y hacernos disfrutar.

Nuestro objetivo general es mostrar que en la sociedad actual se está produciendo un desajuste en el uso de determinados tipos de relatos audiovisuales dirigidos al consumo infantil. Si unos productos de ficción pueden influir favorablemente sobre la persona, otros en cambio pueden a su vez perjudicarle. De ser esto así, postulamos que el uso institucional, y consciente, de estos últimos tipos de relato es una forma de **violencia social a través del relato audiovisual**. El desarrollo y argumentación de esta tesis nos llevará, en una primera parte, a revisar lo que hoy entendemos por violencia televisiva, sus características y lo que se sabe acerca de su influencia sobre la conducta del niño. En una segunda parte, a través de una investigación empírica con niños de 4 a 12 años de varias ciudades españolas, mostraremos que existe una nueva forma de violencia que no había sido catalogada hasta ahora y que he venido a denominar *violencia de pensamiento*. Esta forma de violencia se concreta en la influencia desestructurante de los relatos desnarrativizados sobre el pensamiento del niño.

3. Metodología

Un relato es un tipo de discurso con interés humano que le ocurre a alguien en algún lugar y tiempo concretos (Bremond, 1973). Comprender un relato consiste en entender *qué* le ocurre a *quién*, *dónde, cuándo, por qué y para qué*. Esta comprensión es una de las dimensiones del pensamiento. Cuando un sujeto ha comprendido un texto es capaz de operar una transcodificación y dar cuenta de él a través de otra *media* (Ackermann-Valladao, 1987; Bermejo, 1989).

A partir del análisis de diferentes series de ficción televisiva de animación consumidos por niños españoles habíamos puesto en evidencia la existencia de dos tipos de relatos desde el punto de vista narratológico. Uno se caracteriza por tener una estructura vertical con temporalidad cronológica y el otro una estructura horizontal con montaje discontinuo (Bermejo, 2005 a). En la presente investigación se trata de testar la comprensión del relato audiovisual del niño a través de su restitución verbal de la historia vista en la televisión. Indagamos así su grado de comprensión de aquellos aspectos clave del relato que dan cuenta de su estructura y coherencia interna, es decir de sus relaciones causales, motivacionales y espacio-temporales. Nuestra hipótesis plantea que la influencia de cada uno de esos dos tipos de relato tiene una diferente influencia sobre el pensamiento del niño.

En cuanto al diseño metodológico, un total de 246 niños y niñas de 5 a 12 años participan en las tres fases de la investigación:

1ª. Los niños ven un primer episodio de una serie de animación. Unos ven la serie *David el Gnomo* y otros ven *Bola de Dragón Z.* Tras el episodio se pide a cada niño, de manera individual, que cuente exhaustivamente el episodio que acaba de ver (pretest).

2ª. Durante las dos semanas siguientes asisten a dos sesiones en las que ven nuevos episodios de sus series respectivas. La mitad de los niños recibe dos sesiones formativas durante las cuales el experimentador les enseña a seguir la trama de la historia, a que den cuenta del encadenamiento de los acontecimientos, del papel de los personajes, de la dimensión espacial y temporal de la historia. Paralelamente, en otra sala, la otra mitad de los niños (grupo control) se limita a ver esos mismos episodios pero sin intervención del experimentador y por tanto, en visionado libre.

3ª. En una cuarta sesión, una semana después, los niños vuelven a ver un cuarto y último episodio de la serie respectiva, *David el Gnomo* o *Bola de Dragón Z,* a la que habían sido asignado al comienzo de la investigación. En esta sesión de postest se le vuelve a pedir a cada uno de ellos que relate el episodio que acaba de ver de la manera lo más completa posible y, en una segunda parte, se le interroga sobre un conjunto de indicadores narratológicos para ver si ha comprendido el significado y el sentido del relato que ha visto, sobre su comprensión del marco causal y motivacional del relato visto, de su estructuración espacio-temporal del mismo.

Estas tres fases constituyen así un diseño de grupos de 3x2x2 (Tres grupos de edad, por dos tipos de estructura fílmica, por dos condiciones de formación (experimental y control).

No entraremos en un análisis pormenorizado de los resultados que arroja esta investigación sino que presentaremos aquello que nos permitirá exponer la argumentación que muestra una de las dimensiones de relación entre la narración, su consumo y la construcción de la realidad mental y social.

4. Violencia televisiva e influencia sobre la infancia

4.1. La violencia en televisión y su definición

En la investigación sobre violencia en televisión ha existido un cierto consenso implícito sobre su significado. Muchos estarían de acuerdo con la definición según la cual la violencia televisiva está presente en aquellas imágenes en las que se muestran agresiones físicas o/y psíquicas de unos personajes hacia otros, o contra sí mismos. Otros añaden además aquellas acciones que, aun cuando no provocando daño o muerte, resultan apremiantes contra alguien (Signorielli, Gerbner y Morgan, 1995). Esta definición señala como violentas no sólo las conductas manifiestamente agresivas de daño físico sino también aquellas en la que existe un propósito agresivo hacia el otro (amenazas, etc.). Se trata en definitiva, y en cualquier caso, de una definición desde el punto de vista de los contenidos.

Desde hace ya treinta años Gerbner y colaboradores se dieron como tarea medir la presencia de la violencia en programas de televisión (Eleey, Gerbner y Signorielli, 1972; Signorielli, Gross y Morgan, 1982; Signorielli, Gerbner y Morgan, 1995). Pueden distinguirse cinco tipos de medidas de violencia: 1). *Acción violenta*: aquella que realiza un personaje. Cuando aparecen en escena nuevos personajes y realizan actos violentos se contabiliza una nueva acción violenta dando lugar al final del programa a un número dado de acciones violentas; 2) *Tiempo*: que dura cada acción violenta del programa; 3) *Temática*: la violencia se diferencia –como han argumentado (cf. Signorielli et al. 1995)-dependiendo de que la acción violenta se realice en una situación cómica, o semicómica, casireal, seria; 4) *Adecuación al argumento*: si la violencia tiene que ver con el argumento de la historia en su desarrollo o resolución, ó bien si es incidental ó puramente gratuita; 5) *Sujeto de la acción*: persona que recibe o

comete el acto violento (víctima o agresor). Se distingue entre si la acción es de fuerza física (ó psíquica), daño o muerte.

La utilización de estos indicadores, separada o en forma combinada, tiene su utilidad. Sin embargo, si lo que se pretende es utilizar indicadores sencillos y que permitan realizar amplias comparaciones (por ejemplo, intergéneros), es necesario recurrir a un tipo de medida que se ha ido depurando progresivamente y que se ha dado en llamar *Indice de Violencia.* Este índice está compuesto por tres tipos de medidas que se sirven a su vez de los cinco tipos anteriormente descritos. Los tres componentes del *Indice de Violencia* (VI) serían: a) *Grado de dominancia (Prevalence)(%P)*: porcentaje de violencia presente en programas de un tipo particular de muestra; b) *Media*: frecuencia y media de actos violentos. Se mide en unidades de programa y unidades de tiempo. El número de acciones violentas se divide por el número total de actos violentos medio por programa (R/P). La media por hora (R/H) es el número de acciones violentas dividido por el número de horas de programa de la serie de programas seleccionados; c) *Roles*: número de roles y caracterización de los mismos por ser "violentos", "víctimas", o ambos. Aquí se mide el porcentaje de presencia de cada uno de estos tipos en el programa (%V). Por último se tiene en cuenta el porcentaje de "asesinos", de "asesinados", y de aquellos implicados en relación a los asesinatos, a las víctimas o en ambos (%K). El *Indice de Violencia* de un programa sería la suma de todas esas medidas: VI = (%P) + 2(R/P) + 2(R/H) + %V + %K.

Análisis de contenido como el que acabamos de describir han permitido llegar a la conclusión de que, efectivamente, en la televisión están presentes grandes dosis de violencia. Según algunos estudios, cada americano, al alcanzar los dieciocho años, habrá visto más de 200.000 actos de violencia en televisión (Huston et al. 1992). La

cuestión que se plantea es si toda esa violencia en televisión tiene efectos sobre el niño y si es así cuáles. Según Derksen y Strasburger (1996) los mayores efectos de la violencia en televisión puede situarse en las siguientes categorías: 1. Desplazamiento de otras actividades saludables; 2. modelado de conductas inapropiadas; 3. desinhibición; 4. Desensibilización; 5. Aumento del aurosal agresivo; 6. Asociación con conductas de alto riesgo.

Veamos brevemente en los apartados siguientes aquellos campos que han sido objeto de estudio.

4.2. Las relaciones entre violencia representada y conducta agresiva

Los efectos de la violencia televisiva sobre el comportamiento agresivo del niño han sido los que más han atraído la atención de los investigadores. Cabe destacar:

- No existe una investigación que, por sí sola, haya demostrado suficientemente que la violencia televisiva engendre comportamientos agresivos en el niño. Sin embargo, la convergencia de numerosísimas investigaciones al respecto es tan abrumadora que, hoy día, se puede afirmar -en primer lugar- que, bajo determinadas condiciones, la violencia televisiva puede influir sobre el ulterior comportamiento agresivo del telespectador (Duhs y Gunton, 1988; Dubow y Miller, 1996; Crowell, Evans y O'Donnell, 1987; Wiegman, Kuttschreuter y Baarda, 1986; Comstock, 1986; Geen, 1994; Hughes y Hasbrouck, 1996; Huesmann y Miller, 1994). Para muchos la conexión entre la violencia televisiva y la conducta agresiva ha sido establecida más allá de una *duda razonable* (Comstock y Strasburger, 1993, Geen, 1994; Huston et al. 1992; Sanmartín et al., 1998; 2004). Aunque en algún caso se habla de esta relación en términos de conexión causal (Duhs y Gunton, 1988), las revisiones suelen utilizar términos más matizados como *efectos establecidos* (Dubow y Miller, 1996) bajo ciertas condiciones. Ello significa que, en general, hay un efecto facilitador pero no

determinista. Niños sometidos a televisión violenta pueden no manifestar esos efectos perniciosos. Ahora bien, cuando se reunen factores favorables, la influencia aparece significativamente. La investigación ha señalado, entre las variables facilitadoras, unas ligadas al sujeto y otras al contexto como veremos más abajo. Para cada caso se tratará pues de analizar qué factores facilitadores están presentes, si lo que se pretende es evaluar el eventual efecto sobre la conducta final del niño.

Hoy día se han debilitado las críticas que se dirigieron a Bandura con relación a sus conocidas investigaciones de principios de los años sesenta, en el sentido de que la agresividad, manifestada por los niños en esas situaciones experimentales, lo era con respecto a un mundo de ficción, y que no había razón para extrapolar esos resultados al mundo real. La investigación ulterior ha mostrado que, tanto los contenidos realistas como los de ficción -bien sean series o dibujos animados-**,** son susceptibles de engendrar tanto violencia simbólica, en la sala de experiencias (Sanson y Muccio, 1993) como en la vida real (Hsieh, 1996; Middleton y Vanterpool, 1999).

Un ejemplo que ilustra este tipo de investigación seria el llevado a cabo por Boyatzis, Matillo y Nesbitt (1995). 26 niños y 26 niñas (de edades comprendidas entre 5 y 11 años) veían un episodio de *Power Rangers* o eran asignados a un grupo control (que veían un programa con contenido no violento). Cada 2 minutos se registraba el número de actos agresivos de cada niño. Los resultados mostraban que los niños que veían los *Power Rangers* cometían más actos agresivos que los del grupo control.

En 1986, Williams llevó a cabo un estudio de campo en el que pudo comparar tres comunidades en Canadá, muy similares entre sí, excepto en la presencia de la televisión. En la primera comunidad ("Notel") no se recibía la televisión; en la segunda comunidad ("Unitel") se recibía un canal y en la tercera ("Multitel") se recibían varios. Al comparar los índices de agresividad física entre la población infantil de las tres

comunidades comprobó que en *Notel,* donde nunca había habido televisión, eran inferiores a los de las otras dos comunidades (siendo similares entre estas dos). Finalmente la televisión también llegó a los hogares de la comunidad de *Notel*. Dos años después Williams pudo observar que los indices de agresividad entre los niños de *Notel* habían aumentado y se habían situado en niveles similares a los de las otras dos comunidades. Como ninguna otra cosa significativa había cambiado en esos dos años estaba claro que el efecto de la introducción de la televisión en *Notel* había contribuido al aumento de la agresividad entre los niños de su comunidad. El meta-análisis del conjunto de estudios de campo realizado hasta los años noventa concluyen, al igual que Williams, que la violencia de los media incrementa la agresividad de los niños (Williams, 1986; Andison, 1977; Hearold, 1986; Paik, 1991; Wood, Wong y Chachere, 1991; Cesarone, 1998). Ese mismo tipo de resultados aparece actualmente también en los estudios con los videojuegos violentos. Así, un reciente meta análisis ha mostrado que la violencia de los videojuegos violentos hacen aumentar la conducta agresiva (Anderson y Bushman, 2001).

- Un segundo efecto de la violencia televisiva es que desensibiliza al espectador hacia la violencia (Comstock, 1991; Gerbner, 1993; Strasburger,.1995; Simmons, Stalsworth y Wentzel, 1999). Veamos una investigación experimental de Molitor y Hirsch (1994) que ilustra este punto y en la que se concluía en el sentido de que la tolerancia del niño a la violencia en la vida real aumenta tras ser expuesto a programas televisivos violentos. Un total de 42 niños y niñas de 9 a 11 años veían, bien una versión condensada de la película *Karate Kid,* bien unas escenas de una competición olímpica. Después se pedía a los sujetos que mirasen a dos niños que aparecían en un monitor de televisión y se les informaba que éstos se encontraban en una habitación contígüa. Estos dos niños del monitor eran cada vez más y más violentos el uno con el otro. Los resultados mostraban que los niños que habían visto

previamente las imágenes con contenido violento, de la película *Karate Kid,* tardaban significativamente más tiempo en manifestar el deseo o la acción de querer detener la disputa o socorrerles de alguna forma.

- Un tercer efecto consiste en incrementar las percepciones del espectador de vivir en un mundo peligroso, del que hay que defenderse (Comstock 1991; Gerbner, 1993; Simmons, Stalsworth y Wentzel, 1999).

- Por último, la violencia televisiva puede influir no sólo sobre el comportamiento agresivo del niño sino que puede afectar a otros tipos de comportamientos. Por ejemplo, algunas investigaciones han puesto en evidencia las relaciones entre *Violencia televisiva y estilo de ensoñaciones***.** En un estudio de Valkenburg y van der Voort (1995) a lo largo de un año con niños entre 8 y 11 años, aquellos que veían programas dramáticos violentos tenían ensoñaciones en las que dominaban los héroes agresivos mientras que aquellos que veían fundamentalmente programas no violentos presentaban ensoñaciones cada vez más positivas a medida que dicurría el año. En otros casos se ha insistido sobre los efectos sobre la salud (Strasburger, 1995) y en última instancia en sus efectos persistentes a largo plazo (Huesmann y Miller, 1994).

4.3. Lo que hay en el sujeto que contribuye a pronosticar si la violencia televisiva le afectará

Entre las variables del sujeto que contribuyen a determinar el grado en que la violencia televisiva tendrá efectos sobre el niño pueden destacarse:

a) Predisposiciones a la violencia: Tal es el caso para aquellos chicos propensos a la violencia en la vida cotidiana (Palermo, 1995) o que presentan conductas delincuentes (Scheungrab, 1990), ven mucha televisión violenta o presentan

niveles de agresividad previos (Singer y Singer, 1988; cf también Wiegman, Kuttschreuter y Baarda, 1992).

b) La investigación también ha podido mostrar que existirían determinados **períodos críticos** para fortalecer esta relación. Así, en un estudio longitudinal centrado en el análisis de esta eventual relación se pudo comprobar que, del conjunto de sujetos a los que el estudio había seguido durante un período de diez años, aquellos jóvenes que manifestaban actualmente conductas agresivas habían mostrado preferencias por la violencia televisiva cuando tenían 8-9 años (Eron y al. 1996).

c) La violencia televisiva puede afectar tanto a chicas como a chicos aunque estos últimos suelen presentar mayores índices de violencia, sobre todo en relación a series de lucha como los *Power Rangers* (Elkamel, 1995; Boyatzis y al., 1995).

d) Otros trabajos se han interesado por las relaciones entre **violencia televisiva y personalidad**. Como señalan resultados recogidos por Wober (1992), la estructura de la personalidad es un buen indicador de si el niño va a tener inclinaciones o no a percibir o ignorar la violencia televisiva. La violencia televisiva influye igualmente sobre la forma en que el superyo se construya (Centerwall, 1994).

e) La **actitud** hacia la violencia es también otro factor que indica la forma en que el niño será o no influido por la violencia televisiva. Veamos dos ejemplos donde la actitud cumple dos funciones diferentes. Los resultados de un trabajo de Walker y Morley (1991) mostraban que evaluar en los chicos las actitudes de preferencia por la televisión violenta era un mejor predictor de agresividad que la cantidad de televisión violenta vista. En otra investigación de Tulloch y Tulloch (1992) se mostraba a niños de 4, 7 y 10 años, una serie de extractos de violencia doméstica (entre miembros de la familia en casa). Al evaluar las actitudes de los niños hacia los personajes y hacia conductas alternativas, los niños de todos los grupos de

edad, género y clase social, manifestaban fuertes actitudes de rechazo hacia la violencia doméstica. Para los autores, la generalizada respuesta, seria y positiva de los niños en la experiencia, daba muestra del valor de la televisión para explorar las actitudes y sus potencialidades en el desarrollo de programas educativos dirigidos a incrementar la conciencia sobre la violencia doméstica.

f) No parece haber correlación significativa entre el nivel de **inteligencia** y el de agresividad (Wiegman, Kuttschreuter y Baarda, 1992)

La cantidad de televisión a la que se expone el niño influye sobre su evaluación de la violencia que ve. Por ejemplo, en un trabajo de Krcmar y Valkenburg (1999) se mostraba que había relación entre la cantidad de televisión que ve el niño y su nivel de evaluación moral de la violencia percibida en televisión. En la investigación, niños de 5 a 12 años respondían acerca de doce historias en las que un personaje perpetraba o bien acciones violentas justificadas o bien injustificadas. Se les pedía que evaluasen y proporcionasen las razones de lo adecuado o inadecuado de las conductas violentas que observaban. Los niños que veían en su vida cotidiana mucha violencia ficcional juzgaban la violencia justificada como menos mala, mientras que aquellos que estaban expuestos a mucha violencia realista evaluaban la violencia justificada como más perjudicial.

4.4. Lo que hay en el contexto social contribuye a pronosticar si la violencia televisiva le afectará.

Destacan aquí las variables familiares y contextuales. Como hemos argumentado en otro lugar (Bermejo, 2005 a, pp. 25-27), la familia influye en la forma en que el niño acabará percibiendo la violencia televisiva (Pearl, 1987; Krcmar, 1998). Hay otras variables contextuales que inciden igualmente. En una investigación de Cairns (1990),

niños de 8 y 11 años de Irlanda del Norte seleccionados en función del nivel (bajo, medio o alto) de violencia en la calle del barrio en el que vivían, veían una serie de noticias televisivas. Se analizaba el impacto de la exposición a las noticias televisivas sobre las percepciones de los niños del nivel de violencia que existía en su barrio. Los resultados mostraban que las percepciones de la violencia en las noticias estaban ligadas con su contexto de vida. Cuanta más violencia había en su barrio más violencia tendían a percibir en las noticias televisivas que les habían sido presentadas.

En otros casos se ha mostrado que la incitación al consumo que aparece en la televisión y la subsiguiente frustración sentida por el sujeto al no poder satisfacer esa llamada al consumo, puede desembocar en conductas violentas como ha mostrado un estudio de Woodard (1999).

En conclusión, el estudio de la violencia televisiva se ha interesado por delimitar, en primer lugar, las propiedades de la violencia representada en el programa. En segundo lugar sus efectos sobre las creencias, las actitudes y las conductas violentas. En tercer lugar, se ha interesado por la indagación de aquellas variables en el sujeto que hacen que sea más susceptible de ser influido por la violencia. Por último se han explorado los factores sociales que pueden predecir si la violencia afectará al sujeto.

5. La dislocación del pensamiento narrativo como forma de violencia de pensamiento

En el conjunto de líneas de investigación que acabamos de evocar en el apartado anterior, apenas se ha investigado sobre la influencia de los relatos sobre el

pensamiento y no se ha puesto en evidencia el fenómeno de la desestructuración del pensamiento como abordaremos a continuación.

5.1. Lo comprensión de los relatos televisivos a lo largo de la infancia

La parte más importante del consumo televisivo del niño a lo largo de su infancia es en forma de relatos (dibujos animados y películas). Su asimilación de éstos activa procesos de pensamiento. Recordemos que existen dos modos de pensamiento irreductibles. Una es el pensamiento positivista, el otro el pensamiento narrativo (Cf. Bruner, Bermejo 2005 b). Este último tiene un papel central en la comprensión de los relatos que consumimos. Como señala Meyer (1985), comprender un relato implica descubrir las relaciones que se dan en él y jerarquizar esas relaciones. Cuando hemos comprendido bien un relato somos capaces de explicar qué ha ocurrido, a quién, dónde, cuando, por qué y con qué consecuencias. Ello es posible porque, durante el visionado o lectura del relato, hemos sido capaces, mediante la utilización de nuestro pensamiento narrativo, de organizar la información que nos llega aplicando nuestros conocimientos previos así como las estructuras causales, espacio-temporales que poseemos. No nacemos con estas estructuras sino que las construimos a lo largo de nuestra infancia. Si hemos comprendido bien un relato, que hemos leído en un libro o visto en televisión, somos también capaces de transcodificarlo a otro lenguaje. Así, si vemos unos dibujos animados podemos después contárselo a alguien. Al aplicar este proceder en la presente investigación obtenemos un resultado diferencial según el tipo de estructura que tenga el relato.

5.1.1. La estructura de los relatos evocados en David el Gnomo

Tras la primera sesión de visionado, en la que el niño ha visto un episodio de la serie *David el Gnomo*, le pedimos que nos cuente el episodio que acababan de ver. Los relatos producidos por nuestros sujetos van desde relatos mínimos hasta aquellos muy

completos y detallados. El análisis de las respuestas de los niños hace aparecer la progresiva construcción, entre los niños de 5 y 12 años, de una estructura narrativa. En lugar de detenernos en la presentación pormenorizada de los datos recogidos, presentaremos algún ejemplo que ilustra esta evolución a lo largo de la infancia y las propiedades de esta estructura.

En los siguientes ejemplos, extraídos de algunos protocolos de niños que participan en la investigación, se recoge todo lo que el niño evoca cuando le pedimos que nos cuente el episodio "El oso atrapado" de la serie *David el Gnomo* que acaba de ver (primera sesión experimental). Cada uno de estos ejemplos ilustra el tipo de respuesta que obtenemos en los cuatro niveles evolutivos que hemos podido identificar en la reconstrucción del relato que el niño ve. El significado de los corchetes y de las letras entre paréntesis y en subíndices, que aparecen en la transcripción verbal de estos relatos evocados por los niños, se explica más abajo.

NIVEL I.

Jorqe. (5;11 años): (F)[<<Que salvaron al 0so>>.]^{a}

NIVEL II.

Raúl. (6;2 años): (A)[<<Que el rey le dijo que viniera, a David el gnomo y ...]^{a}, // (F)[para que salve al oso, y le salva>>.]^{a}

Berta. (6;8 años): (A)[[<<Que David el gnomo. .cogió, no me acuerdo qué cogió]^{a}, y [le llamaba el rey Sergio.]^{b}]// (F)[Y entonces. ..pues. .a ver. ..al final liberan al oso>>.]^{a}

NIVEL III A.

3. Lorena. (8;9 años): (A) [[<<David vino donde su mujer]^{a} y [le dijo que tenían que ir a un sitio]^{b}]// y (B) [entonces ellos dejaron a los ratones solos]^{a} y [partieron]^{b}// (C) [y entonces, que estaba nevando,]^{a} [la mujer de David, que no me acuerdo como se llama,]^{a1} y [entonces se fueron a una cueva]^{b} y [el zorro se fue a otra.]^{c} [Luego, cuando ya pasaron la noche, se levantaron]$^{d1/d}$ y [vieron a un amigo]^{e} [que estaba por allí,]^{e1} [que el rey le había

mandado.][f] [Luego le dejó los esquís][g] y [fueron a un sitio][h] [donde esquiaban][h1] y [había como un concurso][i] y [David fue y lo hizo bien,][j] [cogió a su mujer y lo hizo con él.][k] // (D) [Luego ya cuando llegaron donde el rey le dijo el rey que fuera donde, que había un oso en un árbol,][a] // (E) [se fue rápido,][a] [dejó a su mujer allí][b] y [con otros señores que había allí se fueron,][c/c1] // (F) [cogieron las cuerdas,][a] [ataron al oso,][b] [le pusieron una cosa en la boca para que respirara][c/c1] // y (G) [lo sacaron..>>.][a] //

NIVEL III B.

4. Patricia. (11;10 años): (A) [[<<Estaba el gnomo recogiendo fruta][a] [en el bosque][a1] y [entonces vio una luz][b] y [una llamada][c] y [entonces se concentró para ver de dónde venía la llamada][d/d1] y [resulta que venia del reino de un amigo suyo][e]]// (B)y [entonces se fue corriendo a casa][a/a1] y [le dijo a su mujer que tenían que ir al reino para ver al rey][b] [a ver qué había pasado][b1]// (C)y [entonces resulta que llegaron][a] y [estaba allí un amigo del rey][b] y [entonces venia con los esquís][c/c1] y [entonces dejó los esquís al gnomo][d] [para que se fuera yendo al reino de los gnomos][d1] y [se montaron en la silla][e] [que habían hecho para ir en el zorro][e1] y [entonces se fueron para allí][f/f1] y [había un monte donde estaban celebrando las fiestas][g] y [entonces le dijo la mujer del gnomo que David podía coger y en el monte saltar más grande que ninguno.][h/h1] [Entonces quisieron que lo demostrara.][i] [Entonces se subió al monte][j] y [saltó el mejor de todos.][k/k1] [Y luego fueron al reino,][l] // (D)[vio al rey que le dijo lo que pasaba,][a] [que era que había un oso que se había quedado 8 o 9 días allí][b/b1] y [no podía bajar.][c] [Entonces dejó allí a su mujer][d/d1] // (E) [y entonces se fue allí a la rama con otros señores][a/a1/a2] y [se subió a la rama.][b] // (F)[No sabían lo que hacer los señores.][a] [Entonces él se le ocurrió una idea que era una rama que había que cortarla][b/b1] y [sujetar al oso para que luego se pudiera deslizar el oso con la cuerda.][c/c1] [Entonces cortaron la cuerda][d] // (G) y [lo liberaron.][a] [Entonces el oso ya pudo bajar][b] y [le agradeció todo a David>>.][c]

Entre los niveles I y IV, ilustrados con los ejemplos de Jorge y Patricia, encontramos una evolución, en la reconstrucción verbal de los relatos audiovisuales, coherente y regular que pone en evidencia un proceso de reconstrucción progresiva a lo largo de la infancia de la estructura narrativa de la historia y de alguno de los componentes del discurso, en el sentido de la distinción historia/discurso en narrativa audiovisual (Chatman, 1990, García Jiménez, 1994).

Veamos las propiedades esenciales de esos niveles evolutivos en relación a los ejemplos presentados más arriba.

NIVEL I

En el ejemplo del nivel I, Jorge, un niño de casi 6 años, evoca una estructura mínima, primitiva (en el sentido de que es el primer nivel de relato evocado en el que encontramos una referencia directa mínima al relato visionado). Tan solo una frase: "*Que salvaron al oso*", forma parte de su "relato". Esta "frase"[1] con la que Jorge se limita a evocar el relato cobra todo su sentido cuando es situada con respecto a los elementos que van a ir apareciendo en los relatos evocados a lo largo de la evolución. Esta frase es una manifestación representacional de lo que denominaremos el **Núcleo Semántico Central (NSC)** y constituye el objetivo general del relato (en este caso salvar al oso). Esta manifestación en superficie del objetivo general del relato es una *Unidad Semántica*, es decir, corresponde a un paquete de conocimiento almacenado en el sistema cognitivo del sujeto que reúne un conjunto de propiedades. Podemos definir al NSC (Núcleo Semántico Central) al que acabamos de referirnos, como aquella Unidad Semántica de alto nivel de la que dependen en subordinación otras Unidades Semánticas con un carácter menos abstracto. En cada relato siempre encontramos un único NSC. Es genéticamente el primero y único en aparecer siempre en los relatos primitivos evocados por los niños que dan cuenta de un primer nivel de comprensión del relato. Por otro lado, la frase que constituye el discurso del Jorge no es el NSC (que se encuentra a un nivel representacional más abstracto), sino una de sus manifestaciones posibles. Por ejemplo Berta dice "*liberan al oso*"; Alfonso dice "*había un oso que le rescató*"; etc. En todos esos casos se trata de manifestaciones en la representación discursiva de la misma

[1] El entrecomillado se debe a que no nos referimos aquí a la frase en términos gramaticales sino a su correspondencia semántica en términos pues cognitivos.

representación cognitiva. En la Figura 1 el NSC aparece representado en el nivel I mediante la letra F.

Desde la narratología, el NSC se corresponde con el *desenlace* de la historia cuya acción aparece íntimamente ligada al destino del personaje(s) principal(es). En el ejemplo de David el Gnomo, al oso que es rescatado por personaje-héroe David el Gnomo.

NIVEL II

Se caracteriza porque junto al NSC, comienza a aparecer en los relatos evocados por los niños, un segundo tipo de Unidad Semántica que denominamos *Unidades Semánticas Primarias* (USP). Son también Núcleos Semánticos de alto nivel pero con un carácter abstracto menor que el del NSC. Son acciones que representan objetivos de menor rango, cuya realización es condición previa para la obtención del objetivo general del NSC. Además, un segundo dato que apoya esta dependencia jerárquica de los NS con respecto al NSC, es su grado de independencia en el discurso efectivo de los relatos evocados por los sujetos. Así, podemos encontrar relatos en los que aparece el NSC sólo, sin que esté acompañado por ninguna USP (como era el caso de Jorge en el nivel I). Por el contrario, siempre que aparece evocada una USP aparece también, inexorablemente, el NSC del que esa USP depende (cf. el caso de Raúl en este nivel II).

Otra de las características que presentan las USP es que, en el texto de cada relato, existen varias que los sujetos van haciendo aparecer en sus discursos a lo largo de los diferentes niveles evolutivos. El número total de USP que los sujetos llegan a evocar es fijo en cada uno de los relatos y varía de un relato a otro. Así, en el capítulo "El oso atrapado" de *David el Gnomo*, que nos sirve de ejemplo, las Unidades Semánticas de los relatos de los niños se van a estructurar en torno a 7 Núcleos Semánticos (un NSC más seis USP), tal como se puede observar en la Figura 1 (identificados con letras A-G).

En el relato de Raúl, de este nivel II, encontramos dos Núcleos Semánticos: el *F* (que hemos visto corresponde al Núcleo Semántico Central), y además el Núcleo Semántico *A* que corresponde a la llamada para que David el Gnomo tome conocimiento de que se le requiere en algún sitio para salvar a un oso. El cumplimiento de este *A* lleva a realizar un objetivo que es subordinado del Núcleo Semántico Central *F* (para salvar al oso primero hay que ir donde está para rescatarle).

Al igual que vimos en el caso del NSC, la manifestación de las USP en el discurso del sujeto se puede actualizar de diferentes formas., Refiriéndose a David el Gnomo, Raúl dice «que el rey le dijo que viniera», mientras que Berta dice «le llamaba el rey Sergio». Aun cuando con frases distintas, en ambos casos, estos niños evocan la acción necesaria que debe realizar el personaje protagonista para resolver el nudo de la historia y llegar al desenlace que también evocan. Cada USP es una representación que especifica una acción (en Raúl: decir, venir, salvar; en Berta: coger, llamar, liberar) que acontece a uno o varios sujetos (en Berta: a David; al rey Sergio y al oso). Su manifestación en superficie (en el discurso o relato evocado por el niño) suele ser una frase (aunque no necesariamente). Su nivel de abstracción, en comparación con los NS de los que dependen, es pues inferior. Las USP nunca aparecen en los relatos en partes (la mitad, los tres cuartos, etc.). Son Unidades Semánticas unitarias que aparecen o no en un relato.

Desde la narratológia, las USP introducen acontecimientos principales de la trama que corresponden a la acción resolutiva de la historia.

NIVEL III

Veamos por último un tercer tipo de Unidad Semántica que aparece en los relatos de los niños en la presente investigación. Se trata de las **Unidades Semánticas Secundarias (USS)**. Son Unidades Semánticas subordinadas a las USP, es decir, que

estas USS nunca aparecen solas en los relatos sino acompañando a la USP de la que dependen. En cambio éstas pueden evocarse solas sin ser acompañadas de USS (como era el caso de Raúl en el nivel II). Cada USP tiene un cierto número de USS que van apareciendo a lo largo del desarrollo. En su manifestación en superficie en el relato se corresponden con adjetivos, adverbios, complementos, que completan y por tanto enriquecen el significado de la USP de la que dependen, acercando así el relato evocado al relato visionado. Permiten situar la acción del sujeto (la USP) en el espacio, el tiempo, y especifican causas e intenciones.

Las USS no suelen aparecer en los relatos espontáneos (pretest aquí) de los niños de 6 años (cf. casos de Jorge y Raúl). A veces hay retazos activados en los niños de esos niveles pero no acaban de manifestarse completamente. Es el caso de Berta cuando al principio intenta recordar, sin conseguirlo, qué es lo que el personaje David el Gnomo estaba haciendo al principio del episodio. Tras los períodos formativos, que tienen lugar en las fases dos y tres de la investigación, tampoco suelen incluir USS en sus relatos (Berta sólo evocará en la sesión de postest una sola USS). En cambio, entre los niños de 8 años ya encontramos algunas USS en los relatos espontáneos, aunque son todavía muy escasas. Sin embargo, tras los períodos formativos son capaces de evocar varias USS (seis en el caso nº3 de Lorena). A partir de 10 años los relatos de los niños incluyen numerosas USS (cf. casos nº4 de Patricia). En el caso de Berta, sólo encontramos una USS en el postest (*a*1= <<*porque había inundaciones*>>) que está ligada a la USP a del NS *A*. La USS *a*1 que evoca Berta es de tipo causal. En este caso especifica la causa de por qué se produce la llamada, que es especificada en el relato mediante la USP *a.*

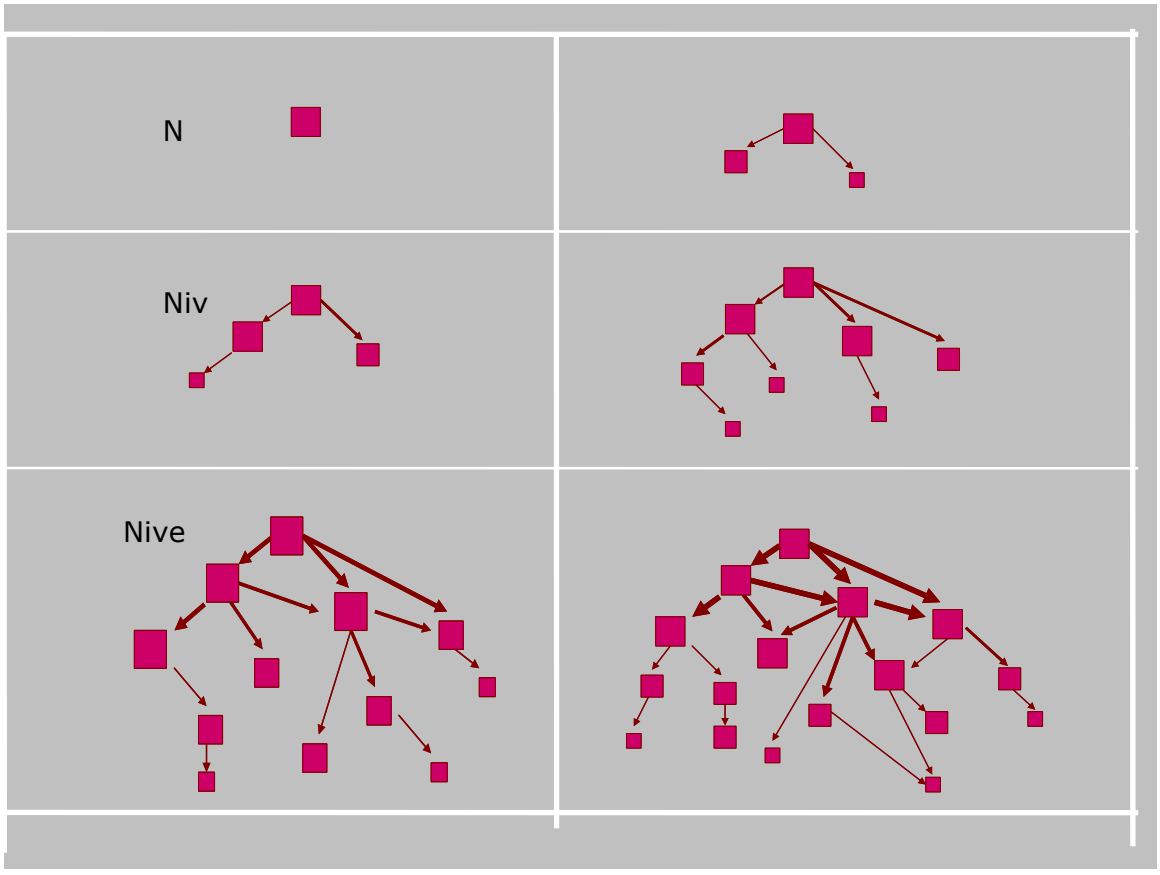
El nivel III B profundiza el nivel III A completando la restitución de las unidades semánticas de la historia.

Todas estas características de las Unidades Semánticas en *David el Gnomo*, tanto en sus propiedades como en sus relaciones entre sí, indican claramente la organización jerárquica de este tipo de estructura.

Desde la perspectiva narratológica, las USS introducen los aspectos de lugar y tiempo de la historia. También completan la significación de causas y motivos que mueven a la acción a los personajes.

Los ejemplos de estos cinco niños ilustran la evolución con la edad que nos muestra cómo los niños reconstruyen la estructura lógico-espacio-temporal del relato en una unidad de conjunto bien estructurada.

Figura 1.- Evolución de la estructura de pensamiento vertical que aparece en relatos audiovisuales narrativizantes en los niveles de edad 5, 6, 8 y 11 años de edad



Estos niveles evolutivos se caracterizan, al mismo tiempo, tanto por propiedades cognitivas en el sujeto como por las propiedades narratológicas. Las primeras reconstruyen evolutivamente la estructura semántica de los conocimientos que el niño adquiere en su exposición al episodio televisivo y las segundas reconstruyen la estructura de la trama, tal y como ésta es definida en narratología (Cf. García Jiménez, 1993; Bermejo, 2005 b; García García, 2006)

Nivel evolutivo	***Reconstrucción de la estructura cognitiva***	***Reconstrucción de la estructura narrativa***
I	**NSC** (Núcleo Semántico Central)=Objetivo general	- **DESENLACE** de la acción - PERSONAJE(S) principal(es)
II	NSC + **NSP** (Núcleos Semánticos Principales)= Objetivos secundarios	- Acontecimientos principales que estructuran la **ACCIÓN RESOLUTIVA** - Algún personaje secundario
III	NSC + NSP + **USS** (Unidades Semánticas Secundarias) =condiciones espaciotemporales	- **ESPACIO Y TIEMPO** de la acción - Paisaje dual de los personajes (causas, intenciones y motivos)

5.1.2. La estructura de los relatos evocados en Bola de Dragón

Veamos unos ejemplos de los relatos evocados por los niños que ven el episodio *La Tregua* de *Bola de Dragón*:

5. Rafael (6;1 años):
[<<Es con peleas. ...>>.]a

6. Alvaro (8;2 años):

[<<De unos demonios que quieren atacar la tierra]a [y hay unos que la defienden]b y [luchan contra los demonios>>.]c

7. Sara(8;8 años):
[<<Se trataba de que uno de los amigos, de los buenos, se había muerto.]Primera Parte /a Y [había un malo y quería matar a todos los buenos]b y entonces.. [..luego había unos niños y entonces estaban en un salón deportivo e iban a hacer unas peleas.]Segunda Parte/a/a1 [Hicieron un sorteo]b y [los buenos pues había muchos gigantes y con una patada que le dieran ya le habían tirado para el suelo>>.]c

8. M. Paz.(11;7 años):
[<<Eran tres chicos que fueron a un campeonato a pelear]Segunda Parte a/a1 y [se enfrentaron contra un señor muy alto calvo]b/b1 y [sólo con tocarle un dedo se derrumbó]c/c1 y [luego fue otro y por darse la vuelta también perdió]d/d1 y [luego otro se dio por vencido]e y [ganó también]f y [luego había una chica que estaba mirando a ver quién ganaba por el agujero]g/g1/g2 y [luego le estaba sujetando el cerdito que se convirtió en escalera]h/h1 y[. ..al principio lucharon contra una especie de monstruo o algo]a/Primera Parte y [le derrumbó un chico ya más mayor>>.]b
Entonces, ¿Cómo empieza la historia? (pregunta el experimentador). <<Así, con un monstruo que tiene una cola alada y da a todos y los esquiva>>.

La estructura de los relatos evocados por los niños tras su visionado de *Bola del Dragón* no es coincidente con la que veíamos antes de *David el Gnomo*. No puede hablarse de la existencia de Núcleos Semánticos como en *David el Gnomo* sino de ***Cuadros de Significado*.** Estos son, al igual que los Núcleos Semánticos, Unidades de Significado en torno a las que se van a estructurar otras unidades de significación de menor rango semántico. Sin embargo, tienen varias características diferenciales con respecto a los Núcleos Semánticos que aparecen en *David el Gnomo*.

Lo que los niños cuentan en los primeros niveles evolutivos no sigue un proceso de reconstrucción narrativo, en el que se fueran insertando las diferentes piezas de la trama (planteamiento, nudo, resolución, desenlace), como ocurre en *David el Gnomo*, sino que sus respuestas responden a reacciones de tipo sensorial y afectivo en relación a un marco que se desarrolla en un espacio-tiempo determinado. Así por ejemplo, en el caso del episodio "La Tregua" de *Bola del Dragón* (Pretest), aparecen en las respuestas de los niños 16 Cuadros de Significado. Estos cuadros de significado son evocados no tanto porque sean partes de la estructura narrativa sino porque tienen algún tipo de atractivo sobre el niño. Unos cuadros de significado son retazos, acciones aisladas, que no constituyen acontecimientos nucleares de la trama (el cuadro 3 en el que llegan los reporteros de la televisión a un escenario); otros incluso podrían elidirse (por ejemplos los momentos en los que los personajes esperan, cuadros 2 y 5). Si el niño recuerda alguna de estas acciones irrelevantes, desde el punto de vista de su función en la estructura de la trama, es porque encuentra en el discurso (lo más inmediato en su contacto con la pantalla), claves periféricas potentes que sirven de clinchers que atraen su atención (por ejemplo, códigos sonoros atrayentes, puestas en escena espectaculares, montaje de planos diversos, numerosos movimientos de cámara, etc.). El impacto visual y sonoro deja en estos niños una huella sensorial que les lleva a evocar verbalmente aquellas imágenes que más les han impactado. Ante la solicitud del experimentador para que cuente el episodio, lo que el niño hace es ir "pegando" estos retazos como si fuera un collage de imágenes. Esto hace que su narración sea un **discurso horizontal**, de acciones asociadas meramente por contigüidad espacial (*ahora recuerdo esto y lo digo, luego recuerdo lo otro y, aun sin saber si estaba antes o después en el episodio, lo cuento*) o en el mejor de los casos por contigüidad temporal (*primero había esto luego lo otro*).

Una primera clave de recuerdo periférico viene de la mera repetición. El niño recuerda aquello que se repite de manera isotópica en el episodio. Es el caso de la reiteración de una secuencia que es insertada a lo largo del episodio, como es el caso de los Cuadros Semánticos 8,13,16, referidos al héroe Goku que viene corriendo.

Una segunda clave de recuerdo periférica viene del **impacto sensorial** de las imágenes llenas de acción. Un ejemplo es el Cuadro 6 referido a los ataques del "malo" (contra los reporteros de televisión, la armada y la ciudad).

Un tercer tipo de Cuadro Semántico, que contribuye a reforzar su recuerdo por parte de los niños, es aquel que tiene un **componente emocional** significativo para el niño, como el cuadro 7 en el que aparece un mundo verde con un «marcianito» que a los niños les hace gracia.

Otros tres rasgos caracterizan los cuadros de significado. El primero lo encontramos en las respuestas más primitivas. Éstas no son el reflejo, como en *David el Gnomo*, de un Núcleo Semántico de un cierto nivel de abstracción que de cuenta de la resolución de la historia, sino que se sitúan a un nivel todavía más abstracto. En el ejemplo de Rafael, su respuesta «*es de peleas* », más que el reflejo de un Núcleo Semántico específico, es un resumen del **tema general** de la historia, en la que como vemos, no se especifica la presencia de uno u otro personaje. En segundo lugar, aunque la reconstrucción del relato a lo largo del desarrollo se caracteriza, al igual que en *David el Gnomo*, por un aumento cuantitativo progresivo de Unidades Semánticas (en el caso de *Bola del Dragón* de Cuadros de Significado), la reconstrucción evolutiva del episodio no sigue la misma pauta cualitativa que en *David el Gnomo* de reconstrucción de la trama. En *Bola del Dragón* los Cuadros de Significado, que van apareciendo en los relatos verbales de los niños a lo largo del desarrollo, siguen una pauta irregular. Los niños presentan mezclados núcleos y catálisis (según la

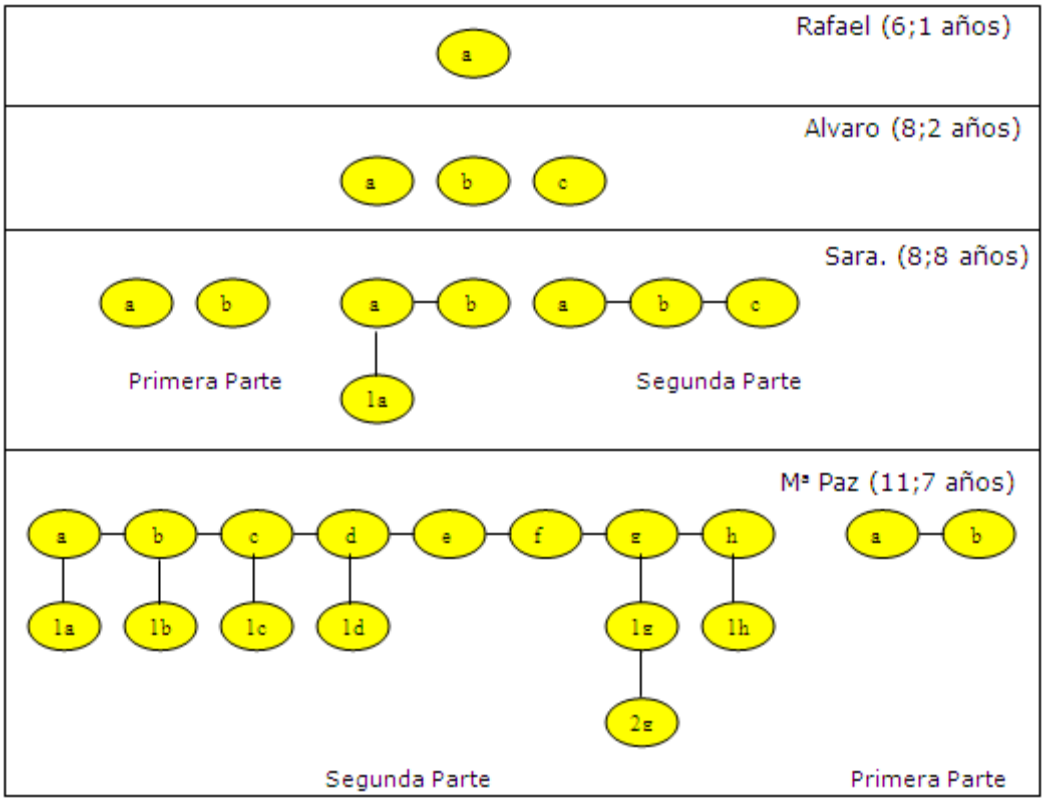
terminología de Barthes) que ponen en evidencia su incomprensión del episodio. Presentan una "lista" de proposiciones (en el sentido representacional-computacional) en lugar de representar la estructura narrativa que posee el relato. En tercer lugar, estos Cuadros de Significado no se encadenan entre sí según un esquema narrativo subyacente, al que no acceden los niños más jóvenes pues no comprenden la estructura general de la trama, sino en función de un esquema explícito regido por coordenadas espacio-temporales. Dicho de otro modo, sus respuesta no responden en función del esquema narrativo de la historia sino en función de los componentes que perciben en la superficie con la que entran en contacto, es decir, con el discurso, donde aparecen acciones, personajes haciendo acciones, espacios, tiempos y puestas en escena.

En definitiva, como vemos, los Cuadros Semánticos que van apareciendo en los relatos verbales de los niños no se articulan en función de su nivel dentro de la trama narrativa articulada en una red jerárquica sino como eslabones de una cadena que va aumentando su tamaño por ensartado de unos y otros en un marco horizontal, sensorial y afectivo.

Si en el caso de *David el Gnomo* las unidades que conforman la estructura representacional se articulan jerárquicamente, en el caso de los relatos referidos a *Bola de Dragón*, las unidades se articulan horizontalmente, en unos casos por contigüidad temporal, en otros por contigüidad espacial y en otros por efecto del nivel de emotividad presente en el Cuadro. Este proceso evolutivo es ilustrado gráficamente en la Figura 2.

Figura. 2.- Evolución de la estructura de pensamiento horizontal que aparece en relatos audiovisuales desnarrativizantes en los niveles de edad entre 5 y 12 años de edad (ilustrado

con los ejemplos de los niños cuyos relatos evocados se encuentran más arriba, al inicio del apartado 5.2.1)



5.1.3. Relatos narrativizantes y relatos desnarrativizantes

En la cuarta sesión experimental los niños ven un cuarto y último episodio de una de las series. Las dos sesiones formativas han permitido que los niños tomen conciencia de que el contexto en el que se encuentran les pide que, de haber comprendido el relato, deben contar ahora absolutamente todo aquello que recuerden. Es eso lo que ocurre con los niños que ven David el Gnomo. La cantidad de unidades semánticas (USP y USS) mejora significativamente en esta cuarta sesión. Por el contrario, los

niños que ven Bola de Dragón apenas mejoran en conjunto sus relatos evocados. Este resultado es tanto más significativo cuanto más pequeño es el niño.

En una segunda parte de la cuarta sesión interrogamos a los niños acerca del significado y del sentido del episodio que han visto. Ello nos permite explorar por qué se produce el resultado anterior. Interrogamos ahora a los niños acerca de su grado de comprensión de la historia de ese cuarto episodio que acaba de ver. Las preguntas exploran la comprensión del niño de las estructuras narrativas (qué ha ocurrido, dónde, cómo, por qué tal o tal personaje hace esto o aquello,…). Los resultados muestran de nuevo, en este análisis complementario, que cuanto más pequeño es el niño menos ha asimilado el argumento. No ha entendido la trama, ni es capaz de explicar las causas de lo ocurre, desconoce la motivación de la conducta de los personajes; no consigue situar el marco espacio-temporal en el que ocurre la historia. Por el contrario, los niños que ven la otra serie, David el Gnomo, no tienen problemas para dar cuenta de todas estas interrogantes. Los niños que ven Bola de Dragón, muy al contrario, se sienten perdidos antes tales preguntas. Sus explicaciones ponen de manifiesto unas estructuras desnarrativizadas, es decir, sin la presencia organizada en sus respuestas de los componentes del relato (qué le ocurre a quién, dónde, cuándo y por qué; qué ocurre al principio, después y al final). Su incapacidad para evocar esos componentes de forma coherente y organizada es la prueba de que no han asimilado el relato visionado.

¿Por qué la respuesta de los niños es tan distinta para una serie y para la otra? Ya hemos analizado más en detalle en otro lugar las diferencias entre ellas en términos de códigos audiovisuales (Cf. Bermejo, LNA cap. 5) Son diferentes en no pocos aspectos (esquema actancial explícito vs implícito; diferente tipo de tensión dramática; diferente distribución y tamaño de los elementos en el plano; distintos tipos de planos;

diferentes códigos sintácticos y tipos de montaje,…). Ahora bien, si en términos de la organización del discurso, ambas series son distintas, ambas están dotadas de una estructura narrativa, es decir, ambas tienen una trama articulada. Lo interesante pues es entender por qué los niños de nuestra investigación que ven Bola de Dragón son incapaces de dar cuenta de la estructura narrativa de esta serie, y por tanto de la historia (según la distinción clásica en narratología, cf. Chatman, 1990, García Jiménez, 1993), pues tiene una, al igual que David el Gnomo. La respuesta nos viene del desajuste entre las exigencias cognitivas que impone Bola de Dragón y las capacidades cognitivas del niño en esa franja de edad que va de los 5 a los 12 años. Esto plantea el carácter narrativizante o no de una serie de ficción dirigida a la infancia.

Sin entrar en el análisis de los valores que cultiva el contenido de una serie de ficción (por muy tentado que podamos estar), y limitándonos a sus efectos sobre las estructuras de pensamiento, un producto de ficción narrativo es narrativizante cuando está adaptado al nivel de desarrollo mental del niño. Puede contribuir, mediante el proceso de pensamiento que activa durante la exposición a la pantalla, a procesos de asimilación de esas estructuras narrativas. Por ello puede favorecer la formación de éstas en el espectador. La serie David el Gnomo está adaptada a niños que se encuentran formando sus estructuras causales y espacio-temporales, en un período de operaciones concretas, es decir, hasta los 11-12 años. La secuenciación espacio-temporal cronológica que propone David el Gnomo se adapta bien al momento evolutivo de los niños de esa edad. En cada momento del visionado sólo deben asimilar un espacio que da paso a otro en sucesividad. El tiempo propuesto es sucesivo. En cambio, Bola de Dragón está adaptada para el consumo de chicos más mayores, a partir de 12 años, cuando las operaciones formales comienzan a estar presentes en su sistema cognitivo y pueden, en consecuencia, ser utilizadas para asimilar lo que ve en

pantalla. Por ejemplo, esta serie exige puestas en relación en simultaneidad de varios espacio-tiempo, haciendo que, gracias al montaje, se pueden mostrar en pantalla dos a más acciones que ocurren en espacio-tiempos distintos. Para poder operar con ellos y ponerlos en relación se necesita disponer de las estructuras cognitivas correspondientes. Como muestra esta investigación, todo el problema aparece cuando los niños consumen un relato que no está adaptado a su nivel de desarrollo mental. El mayor problema que encuentran los niños mayores que ven David el Gnomo, es que se aburren (pues precisamente son capaces de anticipar esa estructura secuencial estereotipada que propone esta serie por lo que la intriga, algo fundamental cuando nos exponemos a la ficción, desaparece para ellos). Sin embargo, esto no desajusta su pensamiento, aunque sí su forma de atender (creando dispersión, que es evidentemente también un problema). En cambio, cuanto más está el niño por debajo de los 12 años más le desestructura el pensamiento Bola de Dragón Z. No sólo no entiende bien lo que ve sino que se acostumbra a esa manera de mirar desestructurada. Es en este sentido que podemos hablar de relatos narrativizantes y desnarrativizantes. No es una propiedad necesariamente intrínseca al producto audiovisual sino que resulta del encuentro entre éste y el espectador. Un texto narrativizante es pues aquel que se adapta al nivel de desarrollo cognitivo del niño favoreciendo, durante la exposición al mismo, la adecuada activación de las estructuras del pensamiento narrativo del niño. En cambio, un texto desnarrativizante es aquel que no se corresponde con el nivel de desarrollo cognitivo del niño activando inadecuadamente su pensamiento narrativo por lo que, una exposición reiterada a ese producto acaba induciendo la formación de estructuras narrativas desestructuradas en la mente del niño. La serie Bola de Dragón es desnarrativizante, para niños menores de 12 años, porque induce la desestructuración de su pensamiento. Durante el visionado de esta serie, esta desestructuración se produce por la confrontación entre la

estructura narrativa de la serie, que es compleja, y unas estructuras cognitivas de asimilación insuficientes (en niños menores de 12 años) para procesarla adecuadamente. Es en este sentido que los relatos desnarrativizantes son una forma de violencia social.

6. Conclusión: La dislocación del pensamiento como forma de violencia social

Como vimos al comienzo, la violencia en televisión ha sido conceptualizada a partir de dos rasgos distintivos ligados en una relación funcional. El primero viene a definir la violencia a partir de la conducta de los personajes en el *interior* del relato mediante agresiones físicas, verbales o simbólicas (injustificables) entre personajes. El segundo entiende que esa violencia representada tiene un efecto negativo, *exterior*, sobre la conducta del joven telespectador pues aumentaría en éste la probabilidad de que a su vez manifestara ulteriormente un comportamiento agresivo en su entorno de vida. La violencia de pensamiento que estamos postulando es también una forma de violencia por cuanto también aquí existe un efecto negativo del producto audiovisual sobre el espectador. Postulamos asimismo que es un nuevo tipo de violencia mediática, no catalogado hasta ahora, por cuanto la influencia perniciosa del producto audiovisual no es el resultado interno de la acción de los personajes sino del *conjunto* de la estructura del relato (en la participación conjunta de la estructura de la historia y los códigos del discurso). La violencia de pensamiento es, finalmente, una forma de violencia social por cuanto es ejercida por los agentes sociales responsables de que el niño se exponga a estos productos perniciosos. El espectro de esta responsabilidad es compartida, por razones diferentes a cada uno de ellos, por guionistas, productores, empresas de difusión, responsables políticos y otros agentes sociales (padres, etc.).

Este resultado, que pone de manifiesto la existencia de la violencia de pensamiento a través del relato audiovisual es tanto más inquietante cuando a ello añadimos cuatro hechos presentes en el contexto audiovisual español:

1. Los relatos *narrativizantes* contribuyen a construir las estructuras mentales narrativas del niño que son absolutamente necesarias para su uso en la vida. Así, no pocas tareas en la escuela requieren utilizar estas estructuras verticales. La televisión por tanto puede contribuir, o no, a favorecer indirectamente el éxito escolar. Los relatos desnarrativizantes dislocan su pensamiento y le perjudican en su integración escolar. Las estructuras horizontales a las que da lugar le preparan mal para afrontar las tareas escolares.

2. A nivel social existe la idea equivocada de que todo aquello que es animación viene a ser entendido como "dibujos animados". Se considera que los niños (hasta 12 años) pueden ver dibujos animados y por tanto, también *Bola de Dragón*. No existe la idea de que en la animación también existen niveles de edad y targets específicos. Ello hace que se emita este tipo de contenido en horario infantil. Los efectos son así acumulativos. El niño ve reiteradamente, día tras otro, una serie de animación. Ello tiene efectos acumulativos que terminan estructurando la manera de pensar las cosas.

3. En los últimos veinte años, han ido desapareciendo de las parrillas de programación de las cadenas de televisión series de animación *narrativizantes* (tales como *Vichie el Vikingo, Heidi, La abeja Maya*, etc.) y han ido siendo sustituidas por series *desnarrativizantes* (como *Shin Chan, Doraémon, Pokémon, Mazinger Z*), más baratas de producir.

4. Como ha quedado demostrado reiteradamente, la autorregulación de contenidos televisivos de protección a la infancia ha sido, y lo sigue siendo, un fracaso en España pues los compromisos de autorregulación no se han cumplido (Cf. Bermejo 2006 b)

Lo que se resulta de todo ello es que debemos, por parte de los investigadores, dar a conocer estos efectos y, por parte de los agentes sociales, intervenir (mediante regulación pero también con otras fórmulas como la educación) para evitar que los niños sigan consumiendo de manera masiva y regular, contenidos ficcionales *desnarrativizantes*.

En definitiva, el relato de ficción se nos aparece así como un producto cultural capaz de penetrar en nuestras vidas. Como todo producto poderoso puede hacerlo para perjudicar o beneficiar nuestro desarrollo y ser en el mundo. Trabajemos juntos para que la balanza se incline hacia un lado y el relato esté al servicio de una adecuada construcción social de nuestra realidad.

7. Bibliografía

ACKERMANN-VALLADAO, E. (1987) Que deviennent les idées à propos d'un phénomène une fois retraduites à travers différents médias? *Archives de Psychologie, 55,* 195-218.

ANDERSON,C.A Y BUSHMAN,B.J (2001) Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological-Science*. Sep; Vol 12(5)353-359.

ANDISON, F.S. (1977) TV violence and viewer aggressiveness: A cumulation of study results. *Public Opinion Quaterly*, vol 41, 324-331

BERMEJO BERROS, J. (1989). *Les degrés d'activations des schèmes dans l'activité cognitive de l'enfant.* Thèse de Doctorat. Université de Paris VIII.

- (2000). Relatos audiovisuales y niveles de representación en el niño. En Francisco García y Tomás de Andrés (Eds.). *La representación del niño en los medios de comunicación*. Huerga & Fierro

Editores. 159-187

- (2005 a). *Narrativa Audiovisual. Investigación y Aplicaciones*. Madrid, Ediciones Pirámide.

- (2005 b). *Hombre y Pensamiento. El giro narrativo en Ciencias Sociales y Humanas.* Madrid, Ediciones del Laberinto

- (2006 a). *Mi hijo y la televisión.* Madrid, Editorial Pirámide

- (2006 b). Televisión e Infancia: Autorregulación ineficaz. En Bernardo Díaz Nosty y José Fernández Beaumont. *Medios de comunicación: el año de la televisión. Tendencias 2006*. Fundación Telefónica. Madrid. 281-285

- (2007). *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision.* Bruxelles / Paris : Ed. DeBoeck Université. Colección *Culture & Communication*

- (2008). *Mon enfant et la télévision.* Bruxelles / Paris: Ed. DeBoeck Université. Colección *Parentalité*

BREMOND, C. (1973). *Logique du récit*. Paris, Ed. Du Seuil.

BUSHMAN, B. J. & HUESMANN, L. R. (2001). Effects of Televised Violence on Aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds). *The handbook of children and the media*. Sage, Thousand Oaks.

BOYATZIS,-CHRIS-J; MATILLO,-GINA-M; NESBITT,-KRISTEN-M (1995) Effects of the "Mighty Morphin Power Rangers" on children's aggression with peers. *Child-Study-Journal*. Vol 25(1): 45-55

CAIRNS, E. (1990) Impact of television news exposure on children's perceptions of

violence in Northern Ireland. *Journal of Social Psychology* Aug. Vol. 130(4) 447-452.

CENTERWALL, B.S.(1994) Television and the deveopment of the superego: Pathways to violence. In C.Chiland, J.G.Young y D.Kaplan (Eds) *Children and violence. The child in the family.* Jason Aronson, Inc., Northwale, NJ. Pp 178-197.

CESARONE, B. (1998) Television Violence and Children. *Childhood-Education*; fall v75(1) p56-58.

CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. Estructura narrativa en la novela y en el cine.* Madrid: Taurus

COMSTOCK, G.(1986) Television and film violence. In S.J.Apter y A.P.Goldstein (Eds) *Youth violence: Programs and prospects.* Pergamon Press, Oxford. Pp.178-218.

COMSTOCK, G.C. Y STRASBURGER, V.C. (1993) Media violence: Q and A. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, vol 4, 495-509.

CROWELL, D.H., EVANS, I.M.,O'DONNELL, C.R. (Eds)(1987) *Childhood aggression and violence: Sources of influence prevention and control.* Plenum Press, New York.

DERKSEN, D. J.; STRASBURGER, V. C (1996) Media and television violence: Effects on violence, aggression, and antisocial behaviors in children. In A.M. Hoffman, (Ed). *Schools, violence, and society.* Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc; Westport, CT, US. pp. 61-77.

DUBOW, E.F. Y MILLER, L.S. (1996) Television violence viewing and aggressive behavior. In M. MacBeth (Ed) *Tuning in to young viewers: Social science perspectives on television* Sage Publications, Thousand Oaks. Pp 117-147.

DUHS, L.A. Y GUNTOR, R.J. (1988) TV violence and childhood aggression: A curmudgeon's guide. *Australian Psychologist* Jul. Vol 23(2) 183-195

ELEEY, M.F., GERBNER, G. Y SIGNORIELLI, N.(1972) Apples, oranges, and the kitchen sink: An analysis and guide to the comparison of "violence ratings". *Journal of*

Broadcasting. 17, 21-31.

ELKAMEL, F.(1995) The use of television series in health education. *Health Education Research*. Jun Vol 10(2) 225-232.

ERON, L.D., HUESMANN, L.R., LEFKOWITZ, M.M., WALDER, L.O. (1996) Does television violence cause aggression? In D.F. Greenberg (Ed.) *Criminal careers.* Dartmouth Publishing Company Limited, Aldershot, England. Pp 31-321.

FESHBACH, N. (1988) Television and the development of empathy. *Applied Social Psychology Annual,* Vol 8 261-269.

GARCÍA JIMÉNEZ, J (1993) *Narrativa Audiovisual*. Madrid. Cátedra

GARCÍA GARCÍA, F. y otros (2006). *Narrativa Audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria.* Madrid. Laberinto Comunicación.

GEEN, R.G. (1994) Television and aggression: Recent developments in research and theory. In D.Zillmann, J.Bryant y A.C. Huston (Eds) *Media, children and the family.* LEA, Hillsdale, NJ.

GERBNER, G. (1993). *Violence in cable-originated television programs.* Philadelphia. PA: Annenberg School for Communication.

HEAROLD, S, (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In G. Comstock (Ed.). *Public Communication and Behavior (*Vol.1). Orlando, FL: Academic Press.

HSIEH,-HSU-CHOU (1998) The effect of cartoon and noncartoon violence on aggression by Taiwanese school children. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social-Sciences.* Jul; Vol 57(1-A). 1-15

HUESMANN, L.R. Y MILLER, L.S. (1994) Long term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L.R. Huesmann (Ed) *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum Press, New York. Pp 153-186.

HUESMANN, L. R.; MILLER, L. S. (1994) Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L.R. Huesmann (Ed). *Aggressive behavior: Current perspectives.* Plenum Press New York pp. 153-186

HUGHES, J.N. Y HASBROUCK, J.E. (1996) Television violence: Implications for violence prevention. *School Psychology Review* Vol 25(2) 134-151.

HUSTON, A.C.; DONNERSTEIN,E.; FAIRCHILD, H.; FESHBACH, N.D.; KATZ, P.A. MURRAY, J.P., RUBINSTEIN, E.A., WILCOX, B.L. Y ZUCKERMAN, D. (1992) *Big world, small screen: The role of television in American society*. Lincoln: University of Nebraska Press.

KRCMAR, M. (1998) The Contribution of Family Communication Patterns to Children's Interpretations of Television Violence. *Journal-of-Broadcasting-and-Electronic-Media;* Spr v42(2) pp250-64.

KRCMAR, M. Y VALKENBURG, P. M. (1999) A scale to assess children's moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing. *Communication-* Research Oct; Vol 26(5): 608-634.

LAZAR, B.A.(1994) Why social work should care: Television violence and children. *Child and Adolescent Social Work Journal* Feb. Vol 11(1) 3-19.

MIDDLETON, Y.; VANTERPOOL, S.M. (1999) *TV Cartoons: Do Children Think They Are Real?.* EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.

MOLITOR, F. Y HIRSCH, K.W. (1994). Children's toleration of real-life aggression after exposure to media violence: A replication of the Drabman and Thomas studies. *Child Study Journal.* Vol. 24(3) 191-207.

PAIK, H.J. (1991) *The effects of television violence on aggressive behavior: A meta-analysis* Doctoral dissertation. Syracuse University, New York.

PALERMO, G.B.(1995) Adolescent criminal behavior: Is TV violence one of the culprits?. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* Spr. Vol 39(1) 11-22

PEARL, D.(1987) Familiar, peer, and television influences on aggressive and violent behavior. In D.H.Crowell, I.M.Evans, y C.R. O'Donnell (Eds). *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention and control.* Plenum Press, New York. Pp 231-247.

SANMARTÍN, J., GRISOLÍA, J.S. Y GRISOLÍA, S. (Eds.) (1998). *Violencia, televisión y cine.* Barcelona: Ariel.

SANMARTÍN, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia.* Barcelona: Ariel.

SANSON, A. Y MUCCIO, C. Di (1993) The influence of aggressive and neutral cartoons and toys on the behavior of preschool children*. Australian Psychologist* Ju. Vol 28(2) 93-99

SCHEUNGRAB, M.(1990) The representation of relationships between the consumption of media and delinquency within the scope of different models analysing causality. *Archiv-fur-Psychologie*_Vol 142(4) 295-322.

SIGNORIELLI, N., GERBNER, G. Y MORGAN, M.(1995) Violence on Television: The cultural Indicators Project. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* Spring, pp278-283.

SIGNORIELLI, N., GROSS, L. Y MORGAN, M. (1982) Violence in television programs: Ten years later. In D.Pearl, L. Bourthilet y J. Lazar (Eds). *Television and social behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties.* DHHS Publications, Washington, DC. Pp 158 173.

SIMMONS, B. J.; STALSWORTH, K.; WENTZEL, H. (1999) Television Violence and Its Effect on Young Children. *Early-Childhood-Education-Journal;* Spr v26 (3) pp 149-53.

SINGER, J.L. Y SINGER, D.G. (1988) Some hazards of growing up in a television

environment: Children's aggression and restlessness. *Applied Social Psychology Annual* Vol 8 171-188.

STRASBURGER, V.C. (1995) *Adolescents and the Media. Medical and Psychological Impact.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TULLOCH, M.I. Y TULLOCH, J.C.(1992) Attitudes to domestic violence: School student's responses to a television drama. *Australian Journal of Marriage and Family*, Jul Vol 13(2) 62-69.

VALKENBURG, P.M Y VAN DER VOORT, T.H.A. (1995) The influence of television on children's daydreaming styles: A 1-year panel study. *Communication Research.* Jun Vol 22(3) 267-287.

WALKER, K.B Y MORLEY, D.D.(1991) Attitudes and parental factors as intervening variables in the television violence-aggression relation. *Communication Research Reports,* Jun-Dec Vol 8(1-2) 41-47.

WIEGMAN, O., KUTTSCHREUTER, M., BAARDA, B.(1986) *Television viewing related to aggressive and prosocial behavior.* University of Twente, Enschede, Holanda.

WIEGMAN, O, KUTTSCHREUTER, M. Y BAARDA, B. (1992) A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviours. *British Journal of Social Psychology,* Jun Vol 31(2) 147-164.

WILLIAMS, T.B. (Ed) (1986) *The impact of television: A natural experiment in three communities,* Academic Press, New York.

WILLIS, D.J. Y SILOVSKY, J. (1998) Prevention of violence at the societal level. In P.K. Trickett y C.J.Schellenbach. *Violence against children in the family and the community.* American Psychological Association. Xi, Washington, DC, pp. 401-416.

WOBER, M.(1992) Violence and appreciation: The broken chain. Medienpsychologie Zeitschrift fur Individual and Massenkommunikation Mar Vol 4(1) 15-24.

WOOD, W, WONG, F Y CHACHERE, J (1991) Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin* vol 109, 371-383

WOODARD I. (1999) By all means, consume!: A multi-method investigation of the relationship between television, consumerism, and criminal behavior. *Humanities-and-Social-Sciences.* Jun; Vol 59(11-A): 4001.