



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



**Autoras: Palacio, Magdalena; Torres Ghidela, Mariana; Trey, Melisa Gimena;
Vaca, Jorgelina y Zalazar, Rita Elisa**

Trabajo final de grado

Sentidos que circulan en la producción audiovisual Peppa Pig, desde una mirada psicopedagógica y una perspectiva de derechos

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Directora: Weckesser, Cintia

Codirectora: Lodeyro, Penélope

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional
Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

**Sentidos que circulan en la producción audiovisual Peppa Pig, desde una mirada
psicopedagógica y una perspectiva de derechos**

Autoras

Magdalena Palacio

Mariana Torres Ghidela

Melisa Gimena Trey

Jorgelina Vaca

Rita Elisa Zalazar

Directora

Dra. Cintia Weckesser

Codirectora

Dra. Penélope Lodeyro

2023

Agradecimientos

Queremos agradecer al equipo docente que nos acompañó en el trayecto final de la licenciatura, integrado por la Dra. Penélope Lodeyro, la Dra. Cintia Weckesser y la Lic. Cecilia Aldao, por sus valiosas y constructivas sugerencias durante el desarrollo de esta práctica de investigación.

Índice

Resumen.....	p. 6
Introducción.....	p. 7
CAPÍTULO 1: CONTEXTO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE.....	p. 11
1.1 Infancias tempranas	p. 12
1.2 Medios de comunicación e infancias en la actualidad	p. 14
<i>1.2.1 Producciones audiovisuales destinadas a las infancias</i>	<i>p. 15</i>
<i>1.2.1.1 Criterios de calidad</i>	<i>p. 17</i>
1.3 Producción de sentidos en producciones audiovisuales	p. 18
1.4 Antecedentes.....	p. 21
<i>1.4.1 Antecedentes de investigaciones sobre Peppa Pig.....</i>	<i>p.22</i>
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	p. 24
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS	p. 29
3.1 El mundo de Peppa Pig.....	p. 30
3.2 Peppa Pig: recorrido generativo de los sentidos.....	p. 30
<i>3.2.1 Análisis de los personajes</i>	<i>p.30</i>
<i>3.2.2 Análisis del tiempo.....</i>	<i>p. 34</i>
<i>3.2.2.1 La cápsula del tiempo.....</i>	<i>p. 34</i>
<i>3.2.2.2 Pinturas.....</i>	<i>p. 37</i>
<i>3.2.2.3 Comida para las plantas.....</i>	<i>p. 39</i>
<i>3.2.2.4 Artesanía.....</i>	<i>p. 40</i>
<i>3.2.2.5 Juegos en el jardín.....</i>	<i>p. 41</i>
<i>3.2.3 Análisis del espacio.....</i>	<i>p. 43</i>
<i>3.2.4 Enunciados de estado, Programa Narrativo e Isotopías.....</i>	<i>p.44</i>
3.3 Peppa Pig desde una mirada psicopedagógica: perspectiva de derechos y criterios de calidad.....	p. 46
<i>3.3.1 Lo lúdico: experimentación, creatividad y riqueza simbólica.....</i>	<i>p. 46</i>
<i>3.3.2 Ser paciente y tolerar la espera: camino hacia al aprendizaje significativo...p.</i>	<i>47</i>
<i>3.3.3 Producciones audiovisuales de calidad: curiosidad y desarrollo saludable.....</i>	<i>p. 49</i>
<i>3.3.4 Derecho a la educación: igualdad de oportunidades y desarrollo integral...p.</i>	<i>50</i>
<i>3.3.5 Construcción de la noción de tiempo.....</i>	<i>p. 52</i>
<i>3.3.6 Construcción de la noción de espacio.....</i>	<i>p. 54</i>
<i>3.3.7 ¿Pluralidad y respeto por las diferencias?.....</i>	<i>p. 56</i>

3.3.8 <i>Las actividades en Peppa Pig: ¿qué aspectos se ponen en juego?</i>	p. 57
3.3.9 <i>El valor del ensayo y el error</i>	p. 59
Conclusiones	p. 61
Bibliografía	p. 65
Anexos	p. 81

Resumen

En el presente trabajo final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, se problematizan los sentidos que circulan en una de las producciones audiovisuales destinadas a los niños y a las niñas, desde una mirada psicopedagógica y una perspectiva de derechos.

Esta práctica de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo enmarcado en un diseño flexible lo cual permitió que, a lo largo del recorrido y en la medida en que era necesario, se pudieran realizar modificaciones en torno a algunos emergentes que fueron surgiendo.

La recolección de datos respecto a la producción audiovisual más vista se realizó mediante una encuesta virtual, compartida a través de un formulario de Google, destinada a adultos cercanos a niños y niñas. Dicha información fue sistematizada en gráficos sectoriales con la intención de facilitar su lectura, obteniendo como resultado a Peppa Pig como la serie más consumida.

A partir de la selección de algunos episodios como muestra y haciendo uso de herramientas semióticas es que se identificó la circulación de ciertos sentidos vinculados especialmente a: el grupo de pertenencia, la familia y la escuela como principales referencias, la experiencia infantil de descubrimiento y exploración del mundo cobijada por el cuidado de adultos y adultas responsables, adultos y adultas como organizadores y orientadores de las experiencias de niños y niñas.

Posteriormente se procedió a indagar tensiones entre dichos sentidos y lo propuesto desde una perspectiva de derechos y a partir de la selección de ciertos criterios de calidad con un enfoque psicopedagógico, lo que permitió, más allá de las particularidades devenidas del análisis de cada uno de ellos, poner el foco en la relevancia de la responsabilidad adulta ante la demanda de contenidos audiovisuales de calidad para las infancias.

Palabras claves: Infancias tempranas - Producciones audiovisuales - Sentidos - Derechos - Psicopedagogía

Introducción

La siguiente presentación corresponde a una práctica de investigación llevada a cabo en el marco del trabajo final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. El mismo se enmarca dentro de la línea de investigación Infancias Tempranas —desde la cual se busca problematizar experiencias y derechos de las infancias—, más específicamente en el proyecto denominado Análisis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, Literatura y TIC, como propuestas para el acceso a la cultura en el contexto de la ciudad de Córdoba, dirigido por la Mgtr. Mariana Etchegorry.

A partir de allí, se decidió analizar una producción audiovisual destinada a niños y niñas, entendiendo que este tipo de ofertas resultan significativas en la construcción de la subjetividad de las infancias actuales, y reconociendo que tanto los criterios de calidad como las políticas audiovisuales están siendo, en los últimos años, cuestionadas desde distintos campos de investigación (Crescenzi Lanna, 2010; Christiny y Guzmán, 2014; IZI, 2009; Quintana Garzón, 2005; Reig, 2005; Regueiro, 2008; Sabich, 2021).

Para Neus (2009) al hablar de TV infantil se está haciendo referencia a un grupo de espectadores cuyas edades van de los 2 a los 12 años. “Durante este lapso de tiempo, ocurren las más diversas etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social del niño” (p. 16). Desde la mirada adoptada por la línea de investigación a la que pertenecen, Etchegorry y Martínez (2020) reconocen las infancias como un tiempo oportuno para la protección y promoción de derechos. Formando parte nuestra práctica de investigación de esta misma línea, y como futuras profesionales de la psicopedagogía, es que se considera fundamental partir de una visión de los niños y las niñas como sujetos con opinión, participación, voz propia y deseos, promoviendo que el mundo adulto sea interpelado, reflexione, se pregunte permanentemente acerca de aquellas cuestiones que pudieran desoír o invisibilizar las voces y los deseos de los niños y las niñas a cargo.

En ese sentido, en el año 2021 el Consejo Asesor de Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) presentó la actualización de una serie de criterios a considerar para mejorar la calidad de los contenidos audiovisuales dirigidos a las infancias y adolescencias del país. A partir de los mismos se propone que la comunicación audiovisual sea “una herramienta de acceso al derecho fundamental de las infancias y adolescencias a ser escuchadas, valoradas y reconocidas” (Criterios de calidad del CONACAI, 2021, p. 1).

En este interjuego entre comunicación audiovisual y perspectiva de derechos, se considera pertinente tomar a Weckesser (2020) quien afirma que

Si reconocemos a los medios de comunicación como ámbitos privilegiados de construcción de lo real, de imposición de discursos hegemónicos sobre el mundo, los otros y nosotros mismos, importa la pregunta sobre las formas de relación presentadas y promovidas en las propuestas audiovisuales para niños y niñas. (p. 95)

Bartolomé y Crescenzi Lanna (2009) reconocen la necesidad de una responsabilidad compartida a la hora de exigir producciones audiovisuales de calidad, en pos de proteger la integridad de los niños y las niñas. No obstante, las cadenas y productoras televisivas, en general, muestran poco interés en el target preescolar, y las estadísticas oficiales suelen excluir a este grupo etario de los controles de audiencia (Crescenzi Lanna, 2010).

El IZI (2009) —Instituto Central Internacional para la Juventud y la Televisión Educativa— plantea la modesta demanda por programas infantiles de calidad como uno de los problemas que enfrenta la televisión en Latinoamérica. A su vez, se reconoce que desde edades cada vez más tempranas los niños y las niñas pasan mayor cantidad de tiempo frente a las pantallas, constituyéndose esto en algo a estar atentos desde los ámbitos de la salud y la educación (Weckesser, 2020). En este sentido, la autora advierte “la importancia de un análisis pormenorizado de las propuestas dirigidas al público infantil, miradas a la luz de los encuadres legales y de los debates actuales para una infancia democrática y la promoción de derechos en la primera infancia” (p. 93). A partir de lo planteado es que se considera fundamental poner el foco sobre la relación entre infancias y medios audiovisuales en la actualidad.

A pesar de que no existe en la bibliografía una definición o un sistema de análisis de la calidad de la televisión universalmente aceptados (Crescenzi Lanna, 2010), sí existe un acuerdo generalizado en torno a la importancia de hablar de calidad televisiva, ya que la discusión crítica habilita la creación de conciencia y conocimiento acerca del tema (Christiny y Guzmán, 2014). Distintas investigaciones, desarrolladas en diferentes países, sobre la temática en cuestión han servido como base para la producción de criterios de calidad y recomendaciones para la producción audiovisual infantil (Weckesser, 2020).

Como síntesis de estos debates, destacamos que, entre los criterios de calidad para evaluar producciones audiovisuales destinadas a las infancias, la producción de guiones es problematizada: se espera que presente variedad, diferentes perspectivas, alternativas, que historicice, promueva el reconocimiento del otro, permita desarrollar competencias comunicativas y ciudadanas, muestre formas no violentas de resolución de conflictos, visibilice la diversidad y estimulen la curiosidad. (Weckesser y Angelelli, 2022, p. 62)

Desde una mirada psicopedagógica, actualmente se reconoce que las producciones audiovisuales pueden generar aprendizaje, incluso si no fueron producidas con propósitos

educacionales (Vom Orde, 2012). “Cuando hablamos de aprendizaje a través de la TV, nos estamos refiriendo a un concepto amplio constructivista, que habla de las múltiples experiencias y contenidos que los niños pueden incorporar desde lo que viven y sienten frente a la pantalla” (Christiny y Guzmán, 2014, p. 15).

Retomando lo antes expuesto es que se considera significativo, para el campo disciplinar que nos compete, la pregunta acerca de qué sentidos circulan en una de las producciones audiovisuales que forma parte de la oferta televisiva que se propone a los niños y las niñas de 3 a 5 años de la provincia de Córdoba en el año 2022, y cómo dichos sentidos podrían ser problematizados desde la concepción de infancias a partir de una perspectiva de derechos y desde una mirada psicopedagógica. La mayor riqueza de nuestra propuesta radica, fundamentalmente, en la posibilidad que habilita el análisis narrativo de abordar los relatos del mundo que traman nuestra vida cotidiana para conocerlos mejor y reflexionar en torno a ellos (Pimentel, 1998).

Objetivo general

Problematizar los sentidos que circulan en una de las producciones audiovisuales que forman parte de la oferta televisiva ofrecida a los niños y las niñas de 3 a 5 años de la provincia de Córdoba en el año 2022, desde una mirada psicopedagógica y una perspectiva de derechos.

Objetivos específicos

- Analizar los sentidos que circulan en dicha producción audiovisual.
- Indagar tensiones entre los sentidos que circulan en la producción audiovisual analizada y lo propuesto a partir de una perspectiva de derechos y desde una mirada psicopedagógica.

La exposición se encuentra organizada de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan aquellas conceptualizaciones acerca de los medios de comunicación y las infancias en la actualidad, y sobre la producción de sentidos en producciones audiovisuales, que se consideran fundamentales. En segundo lugar, se exponen aquellos aspectos ligados a la descripción y justificación de las decisiones metodológicas que se tomaron con respecto al enfoque de la práctica de investigación, su diseño y las estrategias construidas. En un tercer momento, se caracteriza la producción audiovisual seleccionada: Peppa Pig, la cual forma parte de la oferta televisiva para las infancias. A continuación, se analiza dicha producción desde herramientas metodológicas aportadas por la semiótica en pos de identificar los sentidos que circulan. Luego, dichos sentidos son problematizados desde una perspectiva de derechos y un

enfoque psicopedagógico. Por último, se presentan una serie de reflexiones tanto acerca de la riqueza de los aportes de la semiótica al presente trabajo como de la relevancia de la responsabilidad social a la hora de reclamar por producciones audiovisuales infantiles de calidad.

CAPÍTULO 1
CONTEXTO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

A través del presente Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, se pretende conocer los sentidos que circulan en una producción audiovisual destinada a las infancias. Por lo tanto, se considera imprescindible definir de qué hablamos cuando hablamos de infancias tempranas, producciones audiovisuales y producción de sentidos, a la vez que realizar un recorrido por aquellos antecedentes de investigaciones del tema estudiado, en función de los objetivos planteados.

1.1 Infancias Tempranas

La concepción de infancia, como construcción social e histórica, ha ido cambiando a lo largo del tiempo (Defensoría de niñas, niños y adolescentes de la provincia de Santa Fe, 2020; Faas y Marasca, 2018). Se pueden identificar como hitos fundamentales en relación al cambio de paradigma acerca de la concepción de la infancia a la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), ambas celebradas en la Asamblea General de las Naciones Unidas (Casella et al., 2020; Cillero Bruñol, 1999; Laje y Vaca Narvaja, 2011).

Esta nueva mirada implica considerar a los niños y a las niñas como sujetos de derecho, priorizando la necesidad de asegurar su integridad y reconociendo a los mismos como ciudadanos, y no como meros objetos de protección y cuidado (Casella et al., 2020; Faas y Marasca, 2018; Laje y Vaca Narvaja, 2011). La infancia deja de ser definida como aquella etapa de la vida determinada por la dependencia a los adultos para pasar a ser considerada como un período “de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica” (Cillero Bruñol, 1999, p. 4).

De este modo, se deja de pensar en un modelo universal, único y homogéneo, asociado a una cuestión de rango etario, para considerar “las infancias” en plural, dando cuenta de la diversidad y complejidad que las mismas presentan; hay tantas infancias como niños y niñas (Colángelo, s.f.; Defensoría de niñas, niños y adolescentes de la provincia de Santa Fe, 2020). En palabras de Colángelo (s.f) “la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas” (p. 7)

Específicamente en nuestro país, a partir de la sanción de la Ley N° 26.061 de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005) y de la Ley de Protección y Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 9944 (2011), se puso en escena la importancia del rol del adulto como responsable de garantizar dichos derechos (Casella et al., 2020). “Ser garante de derechos implica asumir la responsabilidad de generar las condiciones de respeto, defensa y ejercicio de

los derechos humanos por parte de toda persona, sin distinción alguna” (Valverde Mosquera, 2008, p. 113). Se reconoce como responsables del cumplimiento de lo antes mencionado al Estado —garante principal de derechos— y a todo organismo o instancia derivada de su administración, a la sociedad civil y a los miembros de la comunidad, entre los cuales la familia se destaca.

Diversos autores y organismos internacionales definen la primera infancia —o a las infancias tempranas— como la etapa de la vida que se extiende hasta los ocho años de edad. Se trata de un periodo crucial en lo que respecta al desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo de los niños y las niñas. Durante la misma se tornan indispensables las oportunidades que cada uno de ellos y ellas recibe en pos de posibilitar el ejercicio de una vida plena y productiva de sus derechos, ya que se los reconoce como agentes sociales. Constituye un tiempo en el que los niños y las niñas reciben una gran influencia de sus contextos, y en el que los adultos y las adultas responsables de su crianza ocupan un lugar central en términos de cuidado y acompañamiento (Etchegorry y Martínez, 2020; OMS y UNICEF, 2013; UNICEF, 2016).

Asimismo, la primera infancia es considerada una construcción social que define maneras de desplegar acciones culturales, educativas y políticas respecto de los niños y las niñas (Etchegorry et al., 2017). Esta etapa es fundamental no solo por ser considerada uno de los períodos en los que se presenta una gran flexibilidad tanto cognitiva como afectiva (Igartua Perosanz, 2008), sino también ya que es durante esta cuando se sientan las bases para la formación de habilidades cognitivas, de la personalidad y el comportamiento social (Nogales Bocio et al., 2020; UNICEF, 2014).

De acuerdo al modo de entender las infancias tempranas, se hace fundamental mencionar la importancia de las mismas en relación a la construcción de las dimensiones —sujeto, objetos, espacio, tiempo— que serán abordadas en el siguiente capítulo. Para ello, se tornó esencial tomar los aportes de Chockler (s.f.) la cual establece organizadores del desarrollo tales como: vínculo de apego, comunicación, exploración, seguridad postural y orden simbólico. Es así que se hace necesario mencionar el rol de los adultos significativos como transmisores de sensaciones de seguridad y contención y neutralizadores de los temores, otorgando confianza a los más pequeños para que luego puedan desplegarse con plenitud, dando pie al descubrimiento con la intención de conocer y comprender el mundo. Además, se destaca la importancia del despliegue progresivo de la comunicación, en el que los movimientos del cuerpo y las emociones son centrales para la base del pensamiento simbólico y el lenguaje verbal. Asimismo, la experimentación y exploración de los niños y las niñas en su entorno y la

manipulación con diversos objetos, es lo que va permitir que se apropien progresivamente del medio.

1.2 Medios de comunicación e infancias en la actualidad

Al hablar de infancias en plural se reconoce que su configuración se encuentra atravesada por diversos fenómenos propios del contexto en el que transitan las infancias de las nuevas generaciones, y que habilitan nuevas y diversas formas de experiencia social (Carli, 1999). Entre dichos fenómenos diversos autores sostienen que los medios de comunicación ocupan en la actualidad un lugar central (Chacón y Morales, 2014; Duek, 2013; Faas y Marasca, 2018; Ochoa Cely y Sabogal, 2012). Desde esta concepción se reconoce a los niños y las niñas como seres sociales, determinados históricamente, en constante relación con su entorno, capaces de construir y resignificar lo que reciben de su propio contexto a partir de sus saberes y modos de ver el mundo. Esta mirada implica que los medios de comunicación deban pensar a los niños y las niñas como productores de cultura, y también como parte de su público (Chacón y Morales, 2014; Dotro, 2017).

A su vez, al pensar el proceso de construcción de la infancia, resulta fundamental tener presente el papel relevante que adquieren los medios de comunicación como agentes socializadores (Nogales Bocio et al., 2020), es decir, como dispositivos transmisores de conductas, ideas y valores que transforman al sujeto y lo incluyen, de una determinada manera, en la vida social (Rodríguez Herrero, 2012). A decir de Bernardo (2017), en las sociedades contemporáneas, fuertemente atravesadas por tecnologías mediáticas, dichos medios cumplen un rol fundamental en la producción y circulación de significados. Siguiendo lo mencionado anteriormente, el autor plantea que entre estos significados —accesibles y reconocidos masivamente— y los sujetos a los que interpelan existe una relación de mutua influencia. Además, reconoce que en el vínculo entre medios y sujetos son diversos los factores culturales que operan como mediadores. En relación a los primeros, Bernardo (2017) afirma que “establecen ciertos parámetros respecto de lo posible, lo no posible, lo deseable y lo no deseable, lo temido; contribuyen a la adopción de ciertos consumos, estéticas, prácticas; y aportan a la construcción de un "sentido común" o de una atmósfera sobre ciertos temas o problemas” (p. 17).

En este sentido, la relación público/medios de comunicación puede ser caracterizada como relevante y compleja, ya que en ella intervienen un gran número de actores e instituciones. Resultando esto aún más fundamental cuando quienes están involucrados son los niños y las

niñas, debido a que estas relaciones y lo que se pone en juego en ellas “determinan sus prácticas, percepciones, en su constitución como sujetos sociales” (Bernardo, 2017, p. 16).

Al hablar de medios se torna imprescindible hacer referencia a la mediación tecnológica, a la que Orozco (2002) le atribuye un papel fundamental a la constitución de la actualidad como una época de grandes cambios. En relación a esto, hace referencia a que a los medios tradicionales se suman las nuevas tecnologías digitalizadas que integran dispositivos como televisión, audio, videojuegos, internet, computadoras, entre otros. Es decir, que para comprender la importancia de los medios de comunicación en el contexto actual —atravesado por multiplicidad de pantallas— se debe tener en cuenta la diversidad de tecnologías que forman parte de la comunicación audiovisual (Hartmann, 2006) y que posibilitan nuevas formas de relaciones interpersonales (Orozco, 2002). Al decir de Verón (2001) “una sociedad en vía de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en relación directa con la existencia de los medios” (p. 15).

1.2.1 Producciones audiovisuales destinadas a las infancias

Los niños y las niñas no permanecen ajenos a la sociedad mediatizada, los mensajes audiovisuales han pasado a ocupar un lugar esencial en el contexto social en el que se encuentran inmersos, constituyéndose como una parte importante de la cotidianidad de los niños y las niñas urbanos (Duek, 2010). Por lo tanto, los medios como transmisores de dichos mensajes se consideran elementos cercanos a sus experiencias (Dotro, 2017; Laiglesia Maestre, 2014, 2016).

Desde la concepción de infancias que asume esta práctica de investigación, el acceso a la comunicación es planteada en términos de derechos, reconociendo el lugar central que los contenidos audiovisuales poseen en la constitución de las identidades infantiles (Dotro, 2017). Posicionarse desde dicha perspectiva implica el cuestionamiento acerca de las formas y alcances en que los medios y los contenidos que estos transmiten contribuyen al análisis de la complejidad que la infancia contemporánea reviste (Livingsstone, 2007). Reconocer la importancia y la influencia que los productos audiovisuales destinados a los niños y las niñas como público tiene para sus receptores implica, necesariamente, atender a los significados e implicaciones que de estos derivan (Chacón y Morales, 2014).

Bernardo (2017) sostiene que los productos audiovisuales televisivos infantiles se constituyen como un espacio propicio desde el cual mirar dichas relaciones:

Allí entran en juego los sentimientos, los gustos, las aspiraciones, los deseos, las experiencias, que a la vez operan mediando ese vínculo, y en el mismo movimiento están siendo influenciadas, motorizadas, condicionadas, transformadas. Los televidentes, manteniendo un contacto con el referente televisivo, se reapropian, reproducen, negocian, resisten o aceptan los sentidos propuestos por la televisión, y construyen y reconstruyen los suyos propios. (p. 51)

En esta interrelación entre productos audiovisuales y público receptor se ponen en juego tanto “lo visual y auditivo, lo sensorial, lo simbólico, lo estético, lo emocional y lo racional” (Nogales Bocio et al., 2020, p. 3) que forman parte de la percepción audiovisual, como el contexto social de referencia en el que “quedan integrados los agentes y mediaciones que hacen posible el desarrollo e interacción de los niños con la cultura mediática” (Laiglesia Maestre, 2016, p.228). A partir de dicha interrelación es que la audiencia va a definir los sentidos que otorga a las producciones audiovisuales que consumen, incluso cuando estos no coinciden con aquellos otorgados por quienes los producen y/o transmiten (Nogales Bocio et al., 2020).

En relación a las producciones audiovisuales dirigidas al público infantil, y atendiendo al hecho de que el mercado audiovisual destinado a las infancias es diverso, es posible advertir que en dichos discursos sociales circulan tanto sentidos hegemónicos como contra hegemónicos. Autores como Angenot (2010, como se citó en Delupi, 2019) afirman que, en la jerarquización de los campos discursivos, en los discursos sociales se organizan centros y periferias que se presentan en permanente tensión, y desde donde aquello que se encuentra en los márgenes, en posiciones heterónomas —como contradiscursos— lucha por hacerse visible.

Por su parte, autores como Reig y Mancinas Chávez (2011) expresan que no existen contenidos inocentes, sino que los mismos estarán dirigidos a reforzar la ideología imperante, a consolidar o crear valores y comportamientos. Para ellos los mensajes emitidos por los medios de comunicación se presentan en estrecha relación con el contexto en el que estos se encuentran, ya que los mismos no solo consolidan, recogen y/o refuerzan elementos propios de la cultura en la que los receptores se encuentran inmersos, sino que también aportan a la conformación de la misma, encontrándose atravesados por las lógicas del mercado. En este contexto los niños y las niñas, en su cotidianeidad, configuran nuevas formas de vinculación con los contenidos ofrecidos por las pantallas (Dotro, 2017; Rincón, 2006), promoviendo relaciones afectivas e identificaciones con su audiencia (Rincón, 2006).

Para Dotro (2017) mediante las pantallas —ya sea la de un televisor u otras que vehiculizan contenidos audiovisuales— no sólo se transmiten imágenes y sonidos, sino también cuestiones relacionadas a necesidades sociales, deseos colectivos, formas culturales, entre otras.

Los nuevos entornos tecnológicos habilitan que los niños y las niñas, mediante su interacción con los mismos, desplieguen nuevas formas de configurar sus experiencias de lo cotidiano, de relacionarse, de explorar, y de ser y estar en el mundo.

1.2.1.1 Criterios de calidad

Al pensar en los criterios de calidad que las producciones audiovisuales destinadas a las infancias deben cumplir, y luego de una extensa revisión bibliográfica, es que se torna posible afirmar que no existe una única definición de calidad (Christiny y Guzmán, 2014). En la definición de los mismos participan diversos actores sociales —dueños o responsables de medios, productores o realizadores y espectadores— con diferentes perspectivas no siempre coincidentes entre sí, ya que las mismas son influenciadas por ciertos valores culturales (Götz et al., 2009) específicos que cada uno maneja. La valoración de calidad de los criterios puede ser considerada desde tres niveles diferentes: subjetivo —de gusto personal—, sistémico —según el modelo de televisión de cada país— y de los intereses de los actores involucrados (Christiny y Guzmán, 2014).

Diversos autores como Christiny y Guzmán (2014) y Reig y Mancinas Chávez (2011) plantean que para lograr contenidos audiovisuales de calidad se torna imprescindible que dicha temática sea abordada como parte del debate público. Se reconoce la necesidad de cierta regulación y vigilancia de los contenidos como parte de la responsabilidad social que los medios de comunicación poseen por ser considerados un servicio público. A su vez, resulta esencial el desarrollo de políticas públicas estatales que se orienten al fomento de la producción de contenidos de calidad (Reig y Mancinas Chávez, 2011).

De lo anterior se desprende que la calidad no debiera ser definida sólo por lo indicado por la normativa existente en relación a ella, ni por lo que tradicionalmente se conoce como televisión educativa, sino considerando los diversos aspectos que la constituyen (Mikos, 2009). En este punto se cree pertinente aclarar que anteriormente se entendía por televisión educativa a aquella que ofrecía programas infantiles diseñados específicamente para transmitir contenidos escolares, ya que se pensaba que los niños y las niñas solo podían aprender a través de estos últimos (Christiny y Guzmán, 2014).

Al definir la calidad, Götz (2012) destaca la importancia de reconocer tanto el área cognitiva como el área emocional de los niños y las niñas. Es decir, no solo es necesario centrar la atención en los contenidos, sino también en los efectos que estos producen en el espectador. A su vez, Christiny y Guzmán (2014) enfatizan que la discusión académica internacional en torno al tema pone el foco en la relevancia de abordar la revisión de los criterios también desde

un nivel sistémico. Es decir, con el compromiso de todos los actores involucrados de que las decisiones que tienen que ver con el qué, cómo, dónde y cuándo se transmiten los contenidos no sólo sean tomadas considerando las estrategias de mercado, sino también teniendo en cuenta las necesidades de los niños y las niñas. En referencia a esto, Mikos (2009) afirma que “la calidad, por lo tanto, no sólo depende de la producción estética de un programa, sino que de su utilidad para el niño” (p. 4).

Para el desarrollo de la presente práctica de investigación, se toman en consideración las principales características que, desde un enfoque psicopedagógico, debieran tener los programas infantiles para ser considerados de calidad, a partir de los aportes de diversos autores que han estudiado la temática (Crescenzi Lanna, 2010).

En primer lugar, Crescenzi Lanna (2010) plantea la necesidad de que los programas infantiles presenten claras diferencias entre realidad y ficción, debiendo ser estas marcadas tanto por el contenido en sí mismo como por las estrategias y técnicas del lenguaje formal. Por otro lado, expone la importancia de que mediante estos programas se posibilite profundizar el conocimiento de la propia y de otras culturas, incluyendo en sus contenidos diversidad en torno a raza, cultura, ideologías, sexualidad, clase social, y fomentando el respeto por dichas diferencias. Como tercera característica, recupera el valor de que los contenidos infantiles propongan modelos de comportamientos y solución de problemas que muestren las posibles causas y consecuencias de los mismos, y propongan el diálogo como posible vía de solución. También menciona como una característica relevante estimular la curiosidad y la articulación de la dimensión estética, reconociendo a ambas como cualidades fundamentales a ser desarrolladas durante la infancia. Por último, afirma que los contenidos mencionados deben promover valores relacionados con el desarrollo de la identidad personal, mediante la inclusión de personajes que muestren la construcción de una autoestima saludable y del cuidado de sí mismo, como así también de autonomía ante ciertas presiones que el medio pudiera ejercer sobre ellos (CAC, 2002, como se citó en Crescenzi Lanna, 2010).

1.3 Producción de sentidos en producciones audiovisuales

La reflexión por los sentidos puede reconocerse formulada en diversos campos del saber aunque la semiótica se constituyó específicamente en torno a esa pregunta. En este trabajo recuperamos ideas centrales de algunos referentes de estos estudios, como son Peirce, Bajtín y Voloshinov. Dichos pensadores son considerados como algunos de los representantes más destacados de la semiótica, entendida como “la ciencia de los signos que circulan y producen sentido en el ámbito de las culturas y sociedades humanas, tomando en cuenta sus lenguajes, lo

que ellos revelan, lo que dicen y cómo dicen las cosas que la gente hace" (Zecchetto, 2002, p. 13).

El desarrollo teórico de Charles Peirce, quien es reconocido por ser uno de los fundadores de la teoría de los signos y de la teoría pragmaticista, centra su interés en intentar explicar el conocimiento de la realidad. Su teoría busca poner en relación el conocimiento y la experiencia del conocimiento del mundo en un proceso donde interviene un cuerpo vivo conectado con sus aspectos tanto mentales como sensoriales (Triquell et. al, 2011; Zecchetto, 2002, 2010).

Para Pierce, "el signo es algo que está para alguien, en lugar de otra cosa, y en algún aspecto o carácter" (Triquell et. al, 2011, p. 27); es equivalente al pensamiento. Uno de los conceptos principales que plantea el autor, y que puede ser utilizado para pensar la producción de sentidos, es el de *semiosis infinita*, entendida como una red de signos encadenados por medio de la cual experimentamos y conocemos el mundo. Es por esto que se puede afirmar que todo signo interpreta a otro signo previo y, al mismo tiempo, un signo da nacimiento a otro signo, de manera infinita. Es así que Peirce pensaba en un signo abierto que permanentemente se ajusta y se reajusta en la experiencia de ese sujeto que conoce (Triquell et al., 2011; Zecchetto, 2002, 2010). Para el autor no es posible pensar sin signos; son estos los que permiten traducir el mundo exterior, lo real, para poder interpretarlo (Triquell et al., 2011). "Lo real sólo existe para nosotros en tanto podemos pensarlo y nombrarlo, esto es, en tanto lo transformamos en discurso" (Triquell et al., 2011, p. 58).

Bajtín y Voloshinov, por su parte, produjeron sus obras en los años '20 del siglo XX con el fin de revelar aquellos valores ideológicos manifestados en el lenguaje. Para estos pensadores el signo es "un producto ideológico que representa, reproduce o sustituye algo que se encuentra fuera de él" (Triquell et al., 2011, p. 33). Al producirse como resultado del intercambio entre sujetos socialmente organizados, es que refleja y refracta una realidad construida social e históricamente, y es considerado como producto ideológico (Triquell et al., 2011).

Para continuar pensando la producción de sentidos, resulta pertinente tomar la idea de *dialogismo* planteada por Bajtín. Mediante dicho concepto se hace referencia "a las relaciones que los enunciados establecen entre sí" (Triquell et al., 2011, p. 37). Todo enunciado es parte de una cadena discursiva, ya que presupone enunciados anteriores y posteriores con los cuales establece relaciones dialógicas (Triquell et al., 2011); "las relaciones dialógicas son relaciones de sentido" (Triquell et al., 2011, p. 37), es decir, que el enunciado se crea como algo nuevo, producto de la apropiación de otros enunciados en el proceso de producción e interpretación discursiva que el sujeto realiza. El enunciado, creado en el intercambio entre sujetos activos —

destinador y destinatario del discurso—, es considerado como una unidad de sentido determinado por las condiciones únicas de cada proceso de enunciación (Triquell et al., 2011).

Voloshinov (1976), por su parte, considera a los signos como multiacentuados, ya que para él serán portadores de distintas valoraciones que dependerán de los diferentes puntos de vista e intereses que los sujetos les otorguen. Las tensiones entre las diversas acentuaciones remiten a luchas materiales, disputas por visibilización, aceptación y reconocimiento social. Esta idea resulta pertinente para pensar que en los discursos habrá, por lo tanto, espacios de disputa por los sentidos construidos por los sujetos.

Para continuar pensando la noción de sentidos es importante tener presente que los mismos van a materializarse en los discursos. Zecchetto (2002) expresa que:

Por discurso entendemos los fenómenos culturales como procesos de producción de sentido. El término discurso designa, al mismo tiempo, el acto (acción) de producir sentido y su expresión comunicativa. Es un concepto que abarca gran variedad de fenómenos. Son discursos: un partido de fútbol, un evento político, una emisión televisiva, una novela, una acción judicial, una transacción comercial, un programa radial. (p. 192)

El autor plantea, por lo tanto, que la idea de discurso implica la presencia de un mensaje situado, producido por alguien y dirigido a un otro, cuyas características principales son: manifestarse a través de un soporte material o tecnológico; poseer un significado completo y definido, presente en su estructura y que será captado por quien lo reciba; tener una finalidad social; y estar vinculado con otros discursos, tanto en sus condiciones de producción como en las de reconocimiento. Si se piensa en la relación entre lo discursivo y lo audiovisual como fenómeno comunicativo con ciertas funciones y recursos específicos, es posible afirmar que estos últimos no se limitan exclusivamente a lo material de imágenes y sonidos; su centralidad radica en su carácter discursivo (Montero Díaz, 2009).

Adentrándonos a nuestra práctica de investigación se torna valioso recuperar algunas de las ideas antes mencionadas. Una de ellas es aquella ligada a que los medios audiovisuales y sus contenidos son discursos en sí mismos, y que los sentidos se materializan en ellos. A su vez, dichos sentidos son considerados como una producción social, y son posibles de ser leídos mediante el uso de herramientas semióticas, en este caso puntual, haciendo uso del recorrido generativo de los sentidos. La semiótica interroga el modo en el que conocemos el mundo, el modo en el que las personas producimos sentido y nos relacionamos. Para esta los discursos producen representaciones que se ponen en circulación, y que creemos importante identificar, ya que podrían incidir en la constitución como seres humanos. Esto último resulta central si se

advierte que el presente trabajo se enmarca en la línea de investigación de infancias tempranas que reconoce a las mismas como una etapa de la vida crucial para el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo de los niños y las niñas, aspectos de suma relevancia a mirar desde la psicopedagogía.

1.4 Antecedentes

Investigaciones recientes en nuestro país, como la de Salviolo y Di Palma (2021), realizan una aproximación a los desplazamientos culturales asociados a los procesos de subjetivación on-off line de las infancias actuales, desafiando a pensar cómo garantizar los derechos de los niños y las niñas de hoy en entornos digitales y cómo repensar nuevos derechos que posibiliten políticas de cuidado. En este sentido, Duek (2010, 2013) y Duek y Enriz (2015), a través de sus trabajos, presentan una mirada sobre la imbricación de los medios de comunicación en la vida cotidiana de los niños y de las niñas, en diferentes espacios y formas de vinculación.

Siguiendo esta línea, a nivel internacional, Ramírez Cabanzo (2013) se propone indagar acerca de los modos en que las infancias están siendo influidas por el repertorio tecnológico y de qué manera esto impacta en los procesos de subjetivación. En cuanto a la relación entre los menores de seis años y la televisión en España, Crescenzi Lanna (2010) plantea algunas características que deberían asumir los programas infantiles de calidad desde un enfoque psicopedagógico, poniendo especial énfasis en que un producto audiovisual infantil debe estar adaptado al desarrollo del niño o la niña y a las competencias que lo caracterizan en las diferentes etapas de su vida resultándole, de esta forma, comprensible.

Por su parte, Christiny y Guzmán (2014), mediante un estudio de revisión bibliográfica para el Consejo Nacional de Televisión de Chile, buscan sistematizar la discusión internacional sobre la calidad de la programación televisiva infantil, no solo poniendo en juego la voz de los expertos, sino también de los propios niños y niñas, considerándolos como jueces críticos y articuladores del valor de los contenidos televisivos. A su vez, Fuenzalida (2017) propone nuevos criterios de calidad en la producción de TV infantil, expresando la necesidad de representar a los niños y las niñas como sujetos activos y competentes. Pone en evidencia la importancia de considerar aspectos como la diversidad y la inclusión en los contenidos audiovisuales infantiles, haciendo hincapié en ejemplos de programas que muestran dichos aspectos.

Adentrándonos a la línea de investigación sobre infancias tempranas mencionada anteriormente, se pueden identificar algunas investigaciones en las que se analizan distintas

propuestas audiovisuales destinadas a las infancias. En estas se busca problematizar, por un lado, qué sujetos se enuncian en estos discursos, cómo se relacionan, si se formulan interrogantes y si hay transformación en torno a ello, a fin de indagar los juicios de sí mismo y del otro que se obturan o habilitan (Weckesser y Angelleli, 2022) y, por el otro, el modo en que se enuncia al cuerpo y, con ello, se presentan y promueven ciertas formas de relación, de organización, de reconocimiento y de resolución de conflictos (Weckesser, 2020).

Recientemente se llevó a cabo un trabajo en el que se propuso analizar las prácticas de los agentes sociales a cargo de las tareas de cuidado de los niños y las niñas de sectores vulnerables de la provincia de Córdoba, los sentidos que estos agentes construyen en torno a las propuestas audiovisuales ofrecidas, y los discursos de los contenidos de dichas producciones, buscando indagar y tensionar cómo la construcción del cuerpo tiene lugar en ese entramado (Weckesser et al., 2021).

En lo que respecta a investigaciones nacionales en relación al análisis del discurso, es posible mencionar a Sabich (2021) quien hace hincapié en la estrecha relación que el canal Paka Paka posee con la educación formal. Dicha investigación advierte la instauración de diálogos con el discurso pedagógico, a partir de los relatos ficcionales televisivos de dos series audiovisuales: La asombrosa excursión de Zamba y Vuelta por el universo. Además, el artículo presenta un enfoque que incluye aportes de la socio semiótica, de la semiótica discursiva, de la didáctica, de las ciencias de la comunicación, de la narratología literaria y del análisis del discurso.

1.4.1 Antecedentes de investigaciones sobre Peppa Pig

A nivel internacional son múltiples los antecedentes encontrados sobre el análisis del contenido de Peppa Pig, razón por la cual se priorizaron aquellos escritos en castellano. Además, España se presenta como uno de los países que ocupan un lugar central en su producción. Castaño Álvarez (2014) realiza un acercamiento a las estrategias de marketing que utilizan las marcas, mediante el uso de la imagen del personaje principal de la serie, para dirigirse al público infantil. Gil Quintana y López Valiñas (2021), por su parte, estudian las preferencias de consumo mediático del público de 3 a 6 años, para luego preguntarse por la influencia del contenido de Peppa Pig en el desarrollo de la identidad infantil, específicamente mediante el análisis de patrones de conducta, educación en valores y rol de género, así como también por los intereses de la industria del entretenimiento puestos en juego en la conformación de este tipo de producciones. Montero Galdo (2013), mediante su investigación, busca conocer cuáles son los programas más consumidos por los niños y las niñas del mismo

rango etario que la anterior, entre los que se encuentra Peppa Pig, con el fin de analizar la calidad de los mismos y los valores y contravalores que en ellos se transmiten, recuperando la importancia de la educación mediática en la sociedad a edades cada vez más tempranas. Por otra parte, De Miguel Sanz (2019) expone que en la actualidad los medios de comunicación adquieren un gran protagonismo en el proceso de socialización en las infancias, y que entre ellos la televisión tiene un lugar relevante. Por esto remarca la importancia de conocer la influencia que tienen algunos contenidos televisivos, como Peppa Pig, en los valores, actitudes y comportamientos de los niños y las niñas. Por su lado, Iruretagoyena Ansorena (2016) indaga sobre cómo se presenta la normativa de género en edades tempranas, mediante el estudio de la representación y características de género, así como de la acción narrativa de la serie. Asimismo, Morales Marcos (2020) realiza un análisis sobre las series más consumidas por niños y niñas de 4 y 5 años, entre las que se encuentra la de interés para el presente trabajo, poniendo el foco en los valores que se transmiten y la aplicación que podría darse de estas en el aula. En otra investigación, Pellicer, Arnal Bailera y Muñoz Escolano (2018) plantean la utilización de fragmentos de programas de dibujos animados, con especial intención didáctica y orientadas al público infantil. Los autores proponen y estudian específicamente el análisis matemático en un episodio en particular de Peppa Pig.

Desde Latinoamérica, investigadores de Colombia, Perú y México, también han analizado diversos aspectos de la serie televisiva en cuestión. Trujillo Sanabria y Ramírez Velásquez (2016) se preguntan sobre cómo potenciar relaciones basadas en el cuidado en niños y niñas de 2 a 8 años que se encuentran institucionalizados, a través del programa televisivo Peppa Pig y desde la práctica del juego como recursos pedagógicos. A su vez, Romero Martínez (2018) busca identificar, a través de un análisis de estructuras narrativas, la presencia de elementos educativos, psicológicos y emocionales. Asimismo, la autora plantea que de ese modo se posibilita comprender la organización de los temas, los acontecimientos narrados, y los espacios y tiempos presentados en el programa.

CAPÍTULO 2
METODOLOGÍA

En este capítulo se realiza una descripción de los aspectos metodológicos considerados a la hora de llevar a cabo la presente práctica de investigación. Las preguntas planteadas como problema de investigación fueron ¿cuál es la producción audiovisual más consumida por los niños y las niñas de 3 a 5 años de la provincia de Córdoba?, ¿qué sentidos circulan en dicha producción audiovisual?, ¿cómo dichos sentidos podrían ser problematizados desde la concepción de infancias a partir de una perspectiva de derechos y desde una mirada psicopedagógica?

Objetivo general

- Problematizar los sentidos que circulan en una de las producciones audiovisuales que forman parte de la oferta televisiva ofrecida a los niños y las niñas de 3 a 5 años de la provincia de Córdoba en el año 2022, desde una mirada psicopedagógica y una perspectiva de derechos.

Objetivos específicos

- Analizar los sentidos que circulan en dicha producción audiovisual.
- Indagar tensiones entre los sentidos que circulan en la producción audiovisual analizada y lo propuesto a partir de una perspectiva de derechos y desde una mirada psicopedagógica.

La presente práctica de investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006, 2009), ya que desde la misma se entiende a la realidad como compleja, relacional y dinámica, y se busca un acercamiento de manera holística a los fenómenos, reconociendo que estos poseen múltiples dimensiones (Vasilachis de Gialdino, 1992). El tipo de diseño que se utilizó fue flexible (Mendizábal, 2006), lo que implicó la posibilidad de realizar ajustes en la medida en que se avanzó en la investigación y se advirtió la necesidad de ellos.

En un primer momento, se realizó una breve encuesta virtual destinada a adultos cercanos a niños y niñas de hasta ocho años de la provincia de Córdoba, con el objetivo de identificar cuál es la producción audiovisual que dicho grupo consume con mayor frecuencia. La decisión de tomar en cuenta ese rango etario se pensó a partir de considerar que de ese modo se favorecería la posibilidad de un mayor número de respuestas.

La encuesta fue compartida a través de un formulario de Google mediante el cual se indagó la edad del niño o la niña y sobre cuáles son las producciones audiovisuales que consume con mayor frecuencia. Las redes sociales utilizadas para su difusión fueron WhatsApp e

Instagram. Cuando el número de respuestas obtenidas superó las doscientas, se decidió cerrar el formulario para poder sistematizar lo obtenido hasta el momento. Dicha sistematización se realizó mediante la creación de gráficos sectoriales (Anexo I: Figuras 1, 2, 3 y 4) lo que facilitó el análisis de las respuestas, obteniendo como datos relevantes, por un lado, que el mayor número de las respuestas comprendía a los niños y las niñas de entre los 3 y 5 años (tres años: 27% cuatro años: 19%, cinco años: 24%), y por otro, que la producción audiovisual más consumida en cada una de dichas edades es Peppa Pig (tres años: 56%, cuatro años 32% , cinco años: 39%).

La decisión de que la encuesta fuera realizada de manera virtual se tomó a partir de considerar que en las últimas décadas Internet surge como una nueva alternativa metodológica en el campo de la investigación (Rocco y Oliari, 2007), aportando en nuestro caso múltiples ventajas como la optimización de los tiempos y recursos y la posibilidad de alcanzar segmentos de la población pertenecientes a diferentes departamentos de la provincia de Córdoba.

Una vez que se reconoció a Peppa Pig como la producción audiovisual más vista por los niños y las niñas de entre 3 y 5 años, se procedió a su visualización con la intención de seleccionar cinco capítulos considerados de riqueza para nuestro análisis, a partir de identificar recurrencias y/o ausencias en relación a aspectos vinculados a la perspectiva de derechos, los criterios de calidad y la psicopedagogía: Temporada 2, Capítulo 3: La cápsula del tiempo (en adelante, T2-C3), Temporada 2, Capítulo 7: Pinturas (en adelante, T2-C7), Temporada 3, Capítulo 2: Comida para las plantas (en adelante, T3-C2), Temporada 4, Capítulo 5: Artesanía (en adelante, T4-C5) y Temporada 6, Capítulo 4: Juegos en el jardín (en adelante, T6-C4).

Para el análisis de los capítulos seleccionados se recuperaron algunos aportes de la narratología y de la teoría de la enunciación para indagar el recorrido generativo de los sentidos que allí circulan entendido, según lo propuesto por Algirdas Julien Greimas —uno de los autores más influyentes en la semiótica estructural— como un “modelo de desarrollo que va desde unidades mínimas de significación, pasando por niveles intermedios de menor abstracción, hasta la superficie (...) de los discursos particulares” (Triquell et al., 2011, p. 77).

De los niveles de análisis propuestos por dicho modelo, para el presente trabajo se consideraron los siguientes: estructuras discursivas, estructuras narrativas y estructuras elementales de la significación. En este punto resulta fundamental explicitar que las conceptualizaciones de las que se hará uso son aquellas recuperadas por Triquell et al. (2011) a partir de lo propuesto por Teresa Mozejko. Para dichos autores las primeras, “se encuentran en un nivel intermedio y asumen lo puesto en discurso mediada por la instancia de la enunciación, según tres categorías: espacio, tiempo y personajes” (p.78). Tiempo y espacio permiten situar a

estos últimos en diversos escenarios, abriendo la posibilidad de crear una historia particular, y de trasladar al espectador a diferentes lugares y momentos —pasado, presente y futuro—. Las estructuras narrativas, por su parte, se generan a partir del tiempo cronológico que habilita al paso de una situación inicial a una final, mediante cierta transformación, mientras que las elementales de la significación constituyen el nivel más profundo en el que se encuentran los semas.

Respecto al nivel narrativo, es conveniente analizar los Enunciados de estado y los Programas Narrativos (en adelante, PN); estos últimos entendidos como aquellas transformaciones que se dan a partir de la relación entre los diferentes Enunciados de estado. En ellos, se da cuenta de una serie de transformaciones previsibles, posibles de ser identificadas en cuatro fases que se repiten: contrato, competencia, performance y sanción.

El PN inicia con un contrato, el cual puede ser definido como el proceso de transformación que se da entre Destinador y Destinatario. Se llaman Destinadores a aquellos sujetos que hacen hacer, y Destinatarios a quienes reciben el mandato del Destinador. En un primer momento del contrato, el Destinatario se posiciona como Sujeto de Estado, es decir, como aquel que sufre una transformación.

Luego, se inicia una fase de competencia, durante la cual el Destinatario atravesará diversas pruebas que le permitirán consolidarla (saber, querer, poder) e ir adquiriendo diversos objetos modales, es decir, se prepara para atravesar la transformación, convirtiéndose en Sujeto de Hacer para llevar a cabo la acción que le permitirá alcanzar el Objeto de Valor (performance). Los Objetos Modales pueden ser definidos como aquellos objetos abstractos que se adquieren en la competencia, colaborando con la obtención de los objetos de valor, los cuales representan aquello que el sujeto pretende conseguir. Cuando la fase de competencia está completa (el sujeto sabe, quiere y puede) se pasa a una siguiente fase, de sanción, en la que el destinador valora positiva o negativamente a ese sujeto por su hacer y por el resultado de este.

En el análisis del nivel de las estructuras elementales de la significación, lo que se busca es identificar las isotopías. Las mismas están constituidas por unidades mínimas de sentidos, conocidas como semas, los cuales no son considerados unidades aisladas, y corresponden al nivel más profundo de análisis de los relatos, permitiendo una lectura homogénea del texto. En este sentido, es que resulta fundamental reconocer que cada sema es el resultado de la relación con otros semas.

Para el registro del análisis de los distintos niveles antes abordados, se elaboró un cuadro de doble entrada que permitió sistematizar la información obtenida mediante la construcción de categorías —tematización, análisis del tiempo, del espacio, de los personajes, objetos,

enunciados de estado, programa narrativo e isotopías— con sus respectivas subcategorías, a partir de lo propuesto por los aportes teóricos antes mencionados (ver Anexo II).

Por último, los sentidos identificados mediante el análisis de su recorrido generativo, fueron problematizados a partir de lo propuesto sobre las infancias desde una perspectiva de derechos, desde los criterios de calidad que las producciones audiovisuales infantiles debieran asumir desde un enfoque psicopedagógico (Crescenzi Lanna, 2010), y a partir de retomar algunas de las preguntas propuestas en *Cuerpo y democracia: formas de estar juntos en producciones audiovisuales para la primera infancia* (Weckesser, 2020).

En relación a los aspectos éticos que transversalizaron la práctica de investigación resulta fundamental hacer mención a que durante la misma se tuvieron en consideración ciertas normativas nacionales —Disposición ANMAT 6677/10— e internacionales —Código de Núremberg, Declaración de Helsinki y sus modificaciones, Declaración Universal sobre Genoma Humano y Derechos Humanos de las Naciones Unidas— que rigen la investigación con seres humanos.

En cuanto a la encuesta realizada, se procuró informar a los participantes acerca de los fines de la misma, explicitando que se trataba de un trabajo final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. A su vez, se buscó resguardar la identidad de los mismos, ya que las respuestas fueron dadas de forma anónima.

Asimismo, durante todo el trabajo hubo una constante reflexividad de nuestra parte, que implicó una revisión permanente sobre la práctica llevada a cabo, posicionadas desde el rol de investigadoras. Además, se respetó lo propuesto por las normas estandarizadas de estilo de escritura académica y citación de fuentes consultadas, APA séptima edición —Asociación Americana de Psicología—, como se indica en el Reglamento de Trabajo Final de Licenciaturas, RD 0165/2022.

CAPÍTULO 3
ANÁLISIS

En este capítulo se comenzará por presentar cierta información considerada de relevancia para contextualizar la serie Peppa Pig. En segunda instancia se describe lo identificado a partir del recorrido generativo de los sentidos a través del uso de herramientas semióticas, para luego profundizar y complejizar sobre ello mediante su análisis desde una mirada psicopedagógica y una perspectiva de derechos, poniendo en juego lo propuesto por aquellos criterios de calidad que las producciones audiovisuales destinadas a las infancias deberían tener en consideración.

3.1 El mundo de Peppa Pig

Peppa Pig, conocida en Hispanoamérica como Peppa la cerdita, es una serie infantil de dibujos animados creada en el Reino Unido por Neville Astley y Mark Baker. Fue estrenada el 31 de mayo de 2004 en el canal británico Channel 5 y su emisión en Hispanoamérica se inició en 2006 en el canal Boomerang (De Miguel Sanz, 2019). Esta cerdita vive con sus padres y su hermano pequeño George y cuenta con un gran número de amigos de diferentes especies animales con los que experimenta diferentes situaciones. Aunque la mayoría de los personajes son animales antropomorfizados, algunos de ellos son representados como humanos, vegetales o frutas.

Es uno de los programas de televisión más populares para los niños de edad preescolar de todo el mundo, el cual es emitido en ciento ochenta países y traducido a cuarenta idiomas. Ha conseguido premios nacionales e internacionales al mejor personaje y a la mejor serie infantil (Castaño Álvarez, 2014). Tiene un total de seis temporadas en las que cada episodio se encuentra, a su vez, dividido en sub capítulos con historias diferentes de una duración aproximada de cinco minutos, lo que hace que cada episodio dure alrededor de los veinte minutos. Cada capítulo aborda temáticas relacionados con aspectos de la vida cotidiana —como la salud, el trabajo, el cuidado del medio ambiente, el juego, las festividades, la familia y la amistad, la escuela, entre otros—, e inicia con Peppa presentándose a ella misma y a cada integrante de su familia, además del nombre del capítulo.

3.2 Peppa Pig: recorrido generativo de los sentidos

3.2.1 Análisis de los personajes

De los diferentes personajes de la serie Peppa Pig se decidió profundizar en la descripción de aquellos considerados centrales de acuerdo a los capítulos analizados. Se

destacarán sus designaciones, iconografía, los atributos que se les asignan y el rol temático que desempeñan, según el personaje que se describa.



Figura 1. Peppa Pig

Peppa es una cerdita color rosa de edad preescolar, es la protagonista y personaje principal. Vive con su hermano George, su padre y su madre. Es representada como una niña simpática, curiosa, extrovertida y alegre. Su juguete favorito es un pequeño osito de peluche llamado Teddy. Le gusta realizar actividades al aire libre y su pasatiempo preferido es saltar en los charcos de barro. Tiene muchos amigos y amigas, pero podría decirse que su mejor amiga es Suzy Oveja. Excepto en algunas ocasiones puntuales, lleva puesto un vestido color rojo.



Figura 2. George

George es un cerdito color rosa, hermano pequeño de Peppa e hijo menor de la familia. Una de las pocas palabras que sabe decir es “dinosaurio”, ya que es el nombre de su juguete favorito. A George le encanta jugar con su hermana mayor, pero ella muchas veces lo aparta por su diferencia de edad. Disfruta de saltar en los charcos de barro con Peppa. Tiene amigos que, generalmente, son los hermanos y las hermanas de los amigos y las amigas de Peppa. La mayoría de las veces va vestido de azul, y llora frecuentemente.

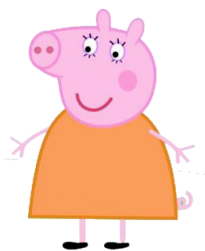


Figura 3. Mamá Cerdita

Mamá Cerdita es una cerda color rosa. Es la madre de Peppa y George. Es atenta, educada, responsable con su familia, muy inteligente y siempre está contenta. Le gusta hacer muchas cosas en familia, y trabaja en casa con su computadora. Viste de color naranja. Al igual que a Peppa y a George, le gusta saltar en los charcos de barro.



Figura 4. Papá Cerdito

Papá Cerdito es un cerdo color rosa. Papá de Peppa y George, y marido de Mamá Cerdita. Viste de color verdoso, tiene bigotes, barba y usa lentes. Es un personaje un poco despistado y muy risueño, además, siempre está de buen humor y le encanta jugar con sus hijos. Es algo torpe, pero ante diversas situaciones problemáticas acaba solucionándolas exitosamente. Es un personaje corpulento y por esto Peppa suele hacer bromas respecto a su contextura física. Papá Cerdito es amable y a veces un poco gruñón cuando no encuentra sus lentes. Sus pasatiempos son leer el diario, jugar con sus hijos, las excursiones en auto con su familia y saltar en los charcos de barro. Trabaja fuera de casa, aunque no se especifica con claridad cuál es su profesión.

Se considera pertinente mencionar, también, algunas características que se presentan de manera regular en la gran mayoría de los personajes que se observan a lo largo de los capítulos.

Es posible afirmar que los personajes son presentados como animales antropomorfizados, es decir, que realizan acciones propias de los seres humanos (hablan, razonan, trabajan, estudian, etc.). A su vez, son representados en el espacio haciendo uso de una dimensión plana del dibujo. Los mismos son definidos, en ciertas ocasiones, por su nombre y especie, por ejemplo: Peppa, la cerdita, Suzy, la oveja, Dani, el perro; en otras, sólo por sus nombres: Emilia, George, Suzy, etc. Algunos en específico por su rol familiar y especie, como: Mamá Cerdita, Papá Cerdito, o únicamente por su rol familiar, por ejemplo, mami o papi.

Otro aspecto posible de ser mencionado es que todos son personajes individuales, a pesar de que se los muestra compartiendo muchas de sus características. Los personajes femeninos usan vestidos con la misma forma, aunque de distinto color, al igual que los masculinos que llevan la misma ropa, pero de diferentes colores. La mayor parte del tiempo, tanto unos como otros, usan el mismo calzado negro. Además, poseen botas de agua para la lluvia y un piloto. Todos tienen tres dedos en sus manos, y excepto los integrantes de la familia de cebras y ponys, son mostrados con sus mejillas ruborizadas. A su vez, son representados con la misma forma de los ojos, y las mamás poseen pestañas marcadas.

Por otro lado, se considera relevante destacar que aquellos que pertenecen a un rango etario similar presentan contexturas corporales y estaturas casi indiferenciadas entre sí, siendo posible advertir sus diferencias mediante la forma de sus colas, orejas y hocicos; así como también por algunos accesorios característicos de algunos de ellos: Papá Cerdito y Pedro Pony

utilizan anteojos, la Abuela Cerdita usa un sombrero, el Abuelo Cerdito utiliza un gorro de marinero.



Figura 5. Iconografía de los personajes infantiles

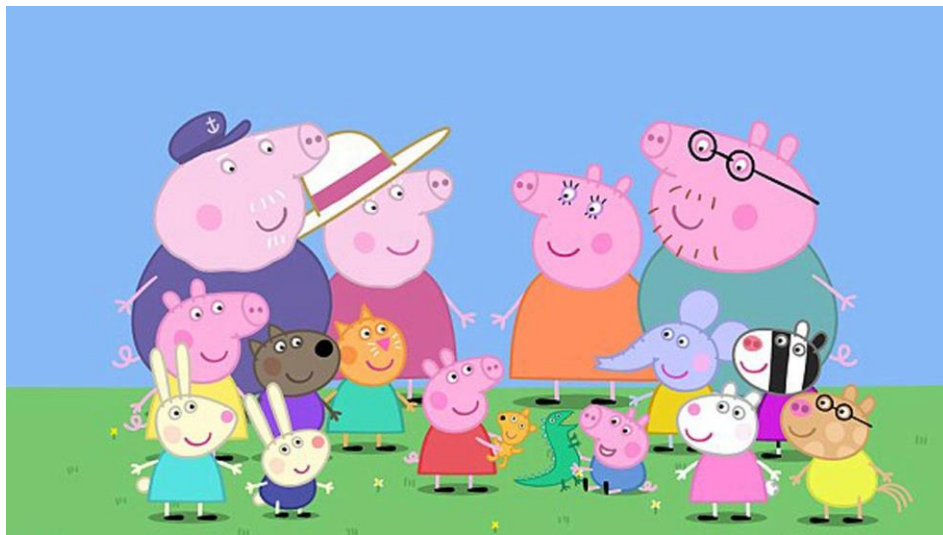


Figura 6. Iconografía de algunos personajes adultos

Por último, se puede caracterizar a la mayoría de los personajes como risueños, constituyéndose en algo llamativo que cada vez que algo les da mucha gracia se tiran de espalda al piso y ríen sacudiendo su cuerpo. Por otra parte, en algunas ocasiones, al hablar emiten un sonido propio de la especie a la que pertenecen.

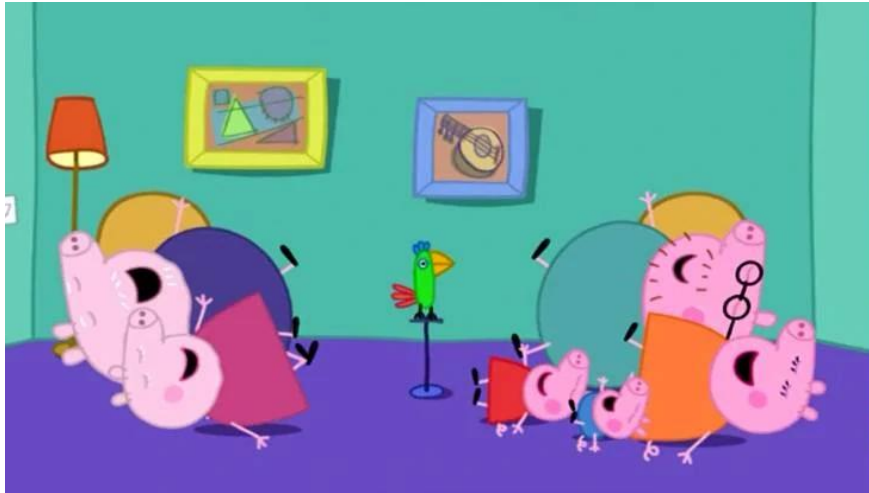


Figura 7. Los personajes se tiran al piso cuando algo les da mucha gracia

3.2.2 Análisis del tiempo

En relación a la categoría del tiempo, en Peppa Pig se considera fundamental destacar la presencia de un narrador que, a través de una voz en off, por momentos clarifica algunas situaciones. A partir de lo mencionado anteriormente, es que se pensaron tres categorías temporales para sistematizar las intervenciones que el narrador realiza en los capítulos seleccionados (Anexo III: Tablas 6 y 7). Para ello, se tuvieron en cuenta no sólo los tiempos verbales —de y predominio en presente simple y continuo—, sino también el tiempo transcurrido entre lo que se enuncia y lo que sucede; esto último de utilidad para identificar el carácter inmediato tanto del pasado como del futuro. Sumado a esto, es posible advertir que prácticamente no se hace uso de adverbios temporales que acompañen a los verbos.

En cuanto a referencias que tienen que ver con el paso del tiempo al interior de lo que transcurre en los episodios, se procede a analizar algunos segmentos pertinentes de los capítulos seleccionados.

3.2.2.1 La cápsula del tiempo

En este capítulo, la Señora Gacela propone a los estudiantes hacer una cápsula del tiempo. Para esto les cuenta en qué consiste la misma y abre el diálogo acerca de qué se imaginan sobre el futuro. Cada uno introduce en la cápsula un elemento especial para ellos, para luego enterrarla, con la intención de que las personas que la encuentren en el futuro puedan ver cómo se vivía en el pasado. Esta misma actividad había sido realizada años atrás con el grupo de estudiantes del que algunos de los padres y las madres habían sido parte.

En las imágenes seleccionadas se puede ver que en el tiempo entre que la Señora Gacela explica la actividad —figura 8— y los estudiantes llenan la cápsula con sus elementos preferidos —figura 9—, las agujas del reloj que se encuentra en la pared no se han movido, marcando siempre las cuatro de la tarde. Esto puede ser considerado como un elemento que da cuenta del no paso del tiempo a pesar de que la realización de la actividad tuvo cierta duración considerable.



Figura 8. Señora Gacela explica la actividad



Figura 9. Los estudiantes llenan la cápsula

En contraposición a lo anterior, entre las escenas que muestran cuando entierran la cápsula en el jardín de la escuela —junto a los padres que se encontraban allí para buscar a sus hijos—, y cuando encuentran la que habían enterrado los padres años atrás, se puede ver que,

al ingresar al aula, el reloj marca una hora más que en la secuencia anterior, es decir, las cinco de la tarde.



Figura 10. El reloj marca las 5 hs

En este capítulo, no solo se pueden evidenciar cuestiones ligadas al paso del tiempo en un mismo día, sino también del transcurrir del mismo a través de los años. Esto puede verse reflejado en algunos hechos como: la apertura de la cápsula que había sido enterrada hacía muchos años, el crecimiento del árbol debajo del cual esto había sido realizado, y el visionado, haciendo uso de una videocasetera, de un video en blanco y negro de cuando algunos de los padres y las madres de los estudiantes eran pequeños (figuras 11, 12, 13 y 14, respectivamente).



Figura 11. Señora Gacela abre la cápsula del tiempo



Figura 12. Señora Gacela muestra el árbol crecido

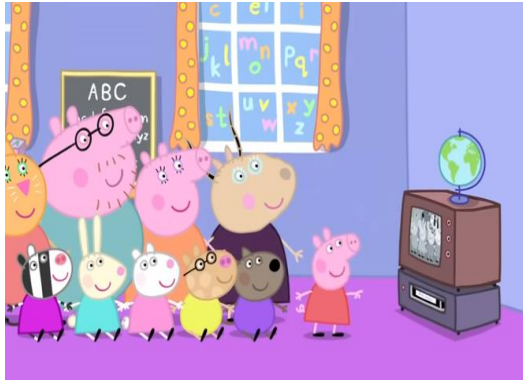


Figura 13. Visionado del video

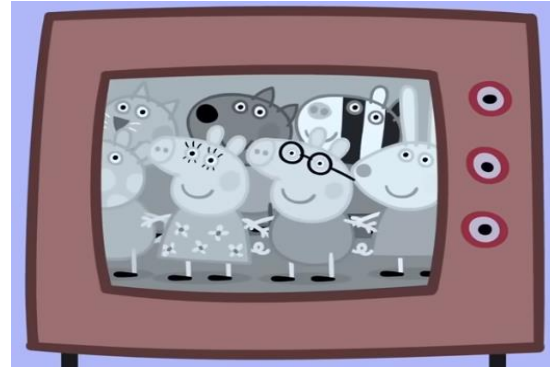


Figura 14. Papá y Mamá Cerditos de pequeños

3.2.2.2 Pinturas

En el capítulo analizado, se puede observar que el reloj de la cocina está marcando las once de la mañana, horario que es posible de ser pensado como esperable para la preparación del almuerzo, acción que Mamá Cerdita se encuentra realizando.



Figura 15. El reloj de pared marca las 11 hs



Figura 16. Mamá Cerdita prepara papas para el almuerzo

Durante este capítulo, Papá Cerdito enseña a sus hijos algunas cuestiones relacionadas con el pintar —mezcla de colores, elementos que se utilizan, pasos a seguir, etc.— El aspecto identificado como de mayor relevancia para destacar es el hecho de que, a diferencia de lo que sucede en los capítulos anteriores, en este se hace uso de ciertos elementos complementarios de los verbos que hacen a la construcción de los aspectos temporales. Se destaca el uso de adverbios temporales —ahora, todavía—, de orden —primero—, y la construcción de un orden cronológico en el que las cosas se deben hacer —“pueden usar mi periódico en cuanto termine de leer”, “¿con qué color debo comenzar?”, “¡vamos a comenzar con azul!, ahora es el turno de George”—.

A continuación se presentan algunos recortes de diálogo que dan cuenta de lo antes mencionado.

(Narrador): Peppa y George hoy van a pintar

Mamá Cerdita: necesitamos periódico viejo para ponerlo sobre la mesa

Peppa: sííí

(Narrador): Papá Cerdito lee su periódico

Papá Cerdito: pueden usar mi periódico *en cuanto termine de leer*

(Peppa y George lo miran)

Papá Cerdito: Jajaja, muy bien (les da el periódico)

Peppa: sííí, *ahora* podemos empezar a pintar

(Minuto 14:02)

Papá Cerdito: muy bien, ¿puedo tomar una papa, Mamá Cerdita?

Mamá Cerdita: no están cocinadas las papas *todavía*, Papá Cerdito

(Minuto 14:42)

Papá Cerdito: ahora, ¿qué pintaré? (George señala el árbol del patio)

Papá Cerdito: buena elección, George. Pintaré el viejo árbol de cerezas

Papá Cerdito: *listo*, ¿con qué color debo comenzar?

Peppa: ¡Rojo! Por favor

Papá Cerdito: ¿por qué el rojo, Peppa?

Peppa: ¡porque el rojo es mi color favorito!

Papá Cerdito: pero *primero* necesitamos pintar el cielo. Mirá, ¿qué color es?

Peppa: azul, ¡por supuesto!

Papá Cerdito: muy bien, *¡vamos a comenzar con azul!*

Papá Cerdito: *ahora* para el árbol de cerezas, necesitamos verde para las hojas.

(Minuto 15:30)

Papá Cerdito: muy bien, *ahora es el turno de George*

Papá Cerdito: wow, qué buen pintor eres George.

Papá Cerdito: listo, ¡la pintura *ya está!*

(Minuto 17:10)

3.2.2.3 Comida para las plantas

En el presente capítulo se puede observar, nuevamente, que el reloj de la cocina se encuentra marcando un horario, once de la mañana, esperable para la preparación del almuerzo, actividad que Papá Cerdito está llevando a cabo —cocinando una sopa de verduras—.



Figura 17. El reloj de pared marca las 11 hs

A partir del hecho de que Peppa va a tirar los restos de las verduras en el cesto de basura que no correspondía de acuerdo al tipo de residuo, Mamá Cerdita le explica que, en ese caso, se debe usar un cesto específico para materiales orgánicos. A continuación, deciden llevarle las cáscaras al Abuelo Cerdito, ya que habitualmente las utiliza para hacer compost para su huerta; actividad que a lo largo del capítulo les enseñará a realizar a sus nietos. Esto es traído a colación, ya que en esta oportunidad, como en muchas otras, se muestra el desarrollo de una actividad compartida entre miembros de distintas generaciones de una misma familia: bebé, niña, adulta y anciano. Mostrar la coexistencia de personajes que se encuentran en diferentes etapas de la

vida puede habilitar el pensar de que hay algo de lo temporal, del paso del tiempo, que allí se pone en juego.



Figura 18. Personajes de distintas generaciones

3.2.2.4 Artesanía

En este capítulo, Peppa, George, Zoe, Zuzu y Zaza quieren un juego de té para poder jugar con él, por lo que acuden a Mamá Cebra, que es alfarera, para que les enseñe a hacerlo. En un primer momento, Mamá Cebra les muestra cómo se usa una rueda de alfarería. Al ver que este método es muy difícil para Peppa, procede a enseñarles a hacerlo manualmente.

Durante la mayor parte del capítulo, y al igual que en el episodio Pinturas, se presenta un abundante uso de complementos verbales: adverbios temporales —más tarde, ahora, luego—, de orden—primero, al final—, y elementos que forman parte de la construcción de la secuencia cronológica en el que los hechos deben desarrollarse —“amasamos la arcilla hasta que quede un gran gusano así, al final lo enrollamos así”— (Anexo III: Tabla 8).

A su vez, es posible identificar, nuevamente, referencias al paso del tiempo mediante el uso del recurso del reloj de pared. Esto sucede de dos maneras diferentes: una, a partir de que las agujas, al comenzar la actividad, se encuentran marcando las once de la mañana (figura 19) y, al momento de meter las tazas al horno, indican que es la una de la tarde (figura 20). Y la otra, mostrando un movimiento de las agujas que velozmente pasan a indicar que son las siete de la tarde (figuras 21 y 22).



Figura 19. Reloj de pared marcando las 11 hs



Figura 20. Reloj de pared marcando las 1pm

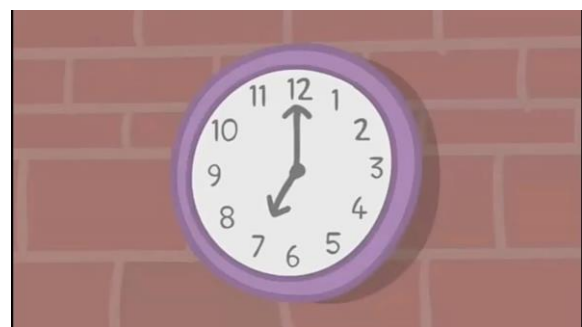
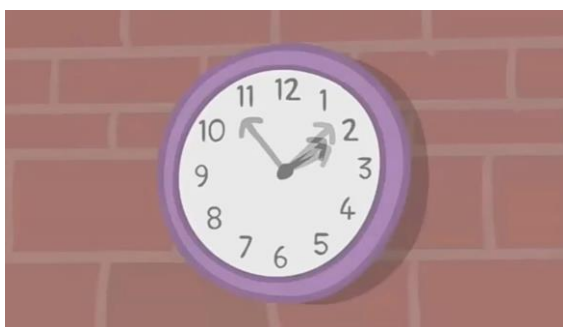


Figura 21. Reloj de pared marcando el paso del tiempo

Figura 22. Reloj de pared marcando las 7 hs

3.2.2.5 Juegos en el jardín

En cuanto al capítulo seleccionado, Peppa y George se encuentran en el jardín, y Peppa expresa que están aburridos. En ese momento, llega Suzy quien también exclama que está aburrida, por lo que Papá Cerdito les brinda una caja de juegos de jardín y les explica cómo

jugar a dichos juegos. En un momento, Papá Cerdito batea una pelota que termina ingresando a la casa donde se encuentra Mamá Cerdita con la Mamá de Dani y la Mamá de Suzy. Nuevamente, en este momento, es posible hacer referencia al paso del tiempo mediante el uso del reloj en la pared de la cocina, marcando las diez, horario en el que se encuentran tomando un té con galletas.



Figura 23. Reloj de pared marcando las 10 hs

En este capítulo, al igual que en alguno de los anteriores, también se puede identificar el uso de complementos verbales: del adverbio temporal *ahora*, o expresiones por parte del narrador —“es un día soleado”— o por parte de los mismos personajes —“¿qué están haciendo? Nada, estamos aburridos”—, dando cuenta de un tiempo presente. Además, existe un orden cronológico en el que las acciones son llevadas a cabo —“yo primero”, “es mi turno”, “y el mío”, “quizás es hora de jugar un juego diferente”, “ponemos los bolos aquí y luego tenemos que pararnos aquí, y tratamos de tirar los bolos lanzando la pelota”—. A continuación se presentan algunos ejemplos de lo antes mencionado:

“Ahora le toca a George” (Minuto 15:25)

Dani: es mi turno

Peppa: y el mío

Susy: y el mío

Papá Cerdito: bien hecho todos. *Ahora* ponemos la vara más abajo aún
(Minuto 17:40)

3.2.3 Análisis del espacio

El espacio cero, entendido como aquel que ubica espacialmente al enunciador, en el caso de los capítulos analizados puede ser situado en un *aquí* que, según diversos segmentos de los episodios, será equivalente a: (1) el taller de cerámica en la casa de Mamá Cebra —“Aquí es donde la mamá de Zoe hace artesanías”—, (2) el jardín de la casa de Peppa —“Aquí (en el jardín) está Dani, perro”—, y (3) la casa de Peppa—“Mamá Cerdita, Peppa y George llevan el cesto con el resto de basura a la casa de los abuelos”—. Esto es posible de ser inferido a través del adverbio espacial *aquí* y del verbo *llevan* señalando la posición del enunciador.

A su vez, en los capítulos se presentan distintos espacios tanto concretos, entre los que se encuentran por ejemplo los mencionados recientemente, como simbólicos, por ejemplo: espacio para el aprendizaje, espacios para el encuentro/el compartir, espacio para el entretenimiento (Anexo III: Tabla 9). Tanto los espacios de la casa de Peppa, como los de la casa de Mamá Cebra, se presentan como luminosos, coloridos, alegres, ordenados y aseados. Por su parte, el aula de clases de la escuela a la que asiste Peppa, se presenta como un lugar un poco más oscuro que los espacios mencionados anteriormente, así como también presenta elementos característicos propios de un aula (números y letras pegados en la pared, pizarrón, mapamundi, cubos apilables, fibrones, cuadernos, entre otras cosas). En cuanto al jardín de la escuela a la que asiste Peppa, el jardín de la casa de Peppa y la huerta de la casa de los abuelos, son espacios naturales, abiertos, amplios, soleados, prolijos, y con escasa vegetación —a excepción del huerto que tiene árboles de frutos, como manzanos y naranjos y plantaciones de algunas verduras como lechugas, tomates y zanahorias—.

El taller de cerámica de la casa de Mamá Cebra, por su parte, se presenta como un lugar más oscuro, con paredes de ladrillos visto, dando esto la sensación de un espacio cerrado. Se muestra menor cantidad de elementos que en los espacios nombrados con anterioridad, y los que se presentan (tachos, bacha de lavado, reloj, horno para cerámica, torno de alfarero y estantes con algunos cacharros) están en estrecha relación con la actividad que allí se realiza. Por último, se analiza el espacio de la luna, la cual es representada en color verde y de un tamaño pequeño en relación al de los personajes.

Además de ubicar a la acción, la construcción del espacio cumple otras funciones. En cuanto a la función referencial, entendida como aquella que ubica el relato en un tiempo y espacio concretos, en el caso de Peppa Pig el espacio puede ser pensado como de tipo real: los personajes viven en casas que están ubicadas en colinas, se movilizan en automóvil o bicicletas y asisten a una escuela.

En cuanto a la función de construir un elemento caracterizador de los personajes, es decir, aquella que refiere a la relación entre los atributos físicos y psicológicos de los mismos y las características del espacio, es posible afirmar que en este caso y, como se mencionó anteriormente, los espacios que se presentan son luminosos, alegres y coloridos, aspectos coincidentes con la mayor parte de los personajes, quienes se encuentran siempre contentos, higiénicos y sociables.

Por último, en cuanto a la tercera función, de soporte de oposiciones, no es posible identificar grandes contrastes respecto a las características de los espacios habitados y transitados por los personajes, pero sí es posible analizar una marcada oposición en relación a la organización de los mismos, entre el interior/exterior, debido a que constantemente los personajes se desplazan entre estos dos extremos (dentro de la escuela o en el jardín de la misma, en el interior o en el patio de la casa). Dichos espacios, exteriores e interiores, no son mostrados asociados a valores positivos o negativos.

3.2.4 Enunciados de estado, Programa Narrativo e Isotopías

Para el análisis de esta categoría se decidió tomar como referencia conceptos propuestos por Triquell et al. (2011) desde los cuales se focalizará en ciertas secuencias de los capítulos seleccionados, que forman parte de los PN que se consideran centrales a los fines de esta práctica de investigación.

En el caso de los capítulos observados, es posible advertir que en la T2-C3 y 7, y en la T3-C2, los contratos inician como una propuesta por parte de los adultos. En cambio, en las T4-C5 y T6-C4, son los niños y las niñas quienes demandan el desarrollo de ciertas actividades que pueden ser consideradas como iniciadoras de los mismos.

En todos los capítulos analizados, los Destinadores son personajes adultos: Señora Gacela (T2-C3), Papá Cerdito (T2-C7 y T6-C4), Mamá Cerdita (T3-C2) y Mamá Cebra (T4-C5), y los Destinatarios, los niños y las niñas: grupo clase (T2-C3), Peppa y George (T2-C7 y T3-C2), Peppa, George, Zoe, Zuzu, Zaza (T4-C5), y Peppa, George, Suzy y Dani (T6-C4).

Por lo antes mencionado se puede decir que se observa una alternancia entre adultos, niños y niñas al momento de enunciarse la iniciativa que da impulso a un proceso de transformación. A su vez, en todos los episodios es posible advertir que hay un fuerte predominio de transformaciones de conjunción hacia los objetos de valor, marcando el paso de una situación de carencia a una de posesión.

En los capítulos seleccionados, los Destinatarios antes mencionados, realizan diversas actividades para conocer sobre distintos temas que posibilitarán adquirir ciertas capacidades

para hacer, mediante el desarrollo, principalmente, de la modalidad de saber. Estas actividades se basan en el conocer sobre: una cápsula del tiempo (T2-C3), el compost (T3-C2), el pintar (T2-C7), la cerámica (T4-C5), y los juegos de jardín (T6-C4). A partir de esto, quedan posicionados como Sujetos de Hacer —operan las transformaciones— que van adquiriendo ciertos Objetos Modales: recuerdos/memorias del pasado (T2-C3), la pintura ligada al entretenimiento (T2-C7), conocimiento sobre el cuidado del medio ambiente (T3-C2), realización de manualidades (T4-C5) entretenimiento (T6-C4); y buscando la conjunción con ciertos objetos de valor: aprender sobre lo que es una cápsula del tiempo (T2-C3), experimentación a través de la pintura (T2-C7), aprender sobre el compost de las plantas (T3-C2), a hacer un juego de té de cerámica (T4-C5), y sobre qué son los juegos de jardín y cómo se juegan (T6-C4).

Respecto a la fase de sanción, en el caso de los capítulos tomados para el análisis se evidencia que, en la mayoría, los sujetos Destinadores (adultos) expresan comentarios de manera positiva en relación a las actividades que realizan los Destinatarios (niños y niñas). Como por ejemplo: “¡Muy bien!”, “¡Qué gran pintor eres, George!” (T2-C7) “¡Ohh, muy bien!”, “¡Eso es, Peppa!”, “¡Qué listo eres, George!” (T3-C2), “Todos saben que los mejores juegos de té tienen un dinosaurio de tetera” (T4-C5), “Bien hecho todos”, y “¡Urra!” (T6-C4).

En este punto se torna pertinente retomar lo planteado por Chokler (s.f.) en relación a que aquello que se despliega en la interacción entre los niños y las niñas con los adultos significativos y el grado de gratificación o frustración que a partir de ellas resulten, se constituirán como parte de la base “de la construcción de las matrices afectivas, relacionales y sociales que permiten al sujeto sentirse mejor acompañado, confiando en su entorno y seguro de sí mismo o precariamente sostenido y hasta, a veces, perversamente sometido” (“Primer Organizador: Vínculo de apego”, párrafo 2).

Por último, adentrándonos en el nivel más profundo del análisis, resulta fundamental reconocer que en los capítulos analizados las relaciones entre semas pueden ser definidas como de contrariedad, ya que los términos que las constituyen se presentan como contrarios, pero con la posibilidad de coexistir: interior/exterior, conocimiento/desconocimiento, entretenimiento/aburrimiento, niñez/adulthood, femenino/masculino, carencia/posesión, frustración/éxito.

Es a partir de lo identificado durante este recorrido que se procederá a una profundización de su análisis mediante la puesta en tensión y problematización desde un enfoque de derecho y bajo una lente psicopedagógica, atendiendo a diversas categorías

construidas según el reconocimiento de ciertas regularidades y aspectos considerados de interés para el campo disciplinar.

3.3 Peppa Pig desde una mirada psicopedagógica: perspectiva de derecho y criterios de calidad

3.3.1 Lo lúdico: experimentación, creatividad y riqueza simbólica

Para comenzar el presente análisis se considera el Artículo 3 de la Convención sobre los derechos del niño (1989), el cual reconoce el derecho de los niños y las niñas al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad. En los capítulos analizados, uno de los aspectos recurrentes es que lo lúdico —parte constitutiva del sujeto— se presenta ocupando un lugar de relevancia. A través del juego, como actividad lúdica natural y espontánea, los personajes exploran su entorno, se expresan, se comunican con otros, se vinculan. A su vez, algunos de ellos tienen un juguete favorito, por ejemplo: Peppa a Teddy, George a Dinosaurio, Zoe a Mono.

La relevancia de mirar el juego puede ser pensada a partir de considerar que durante las infancias “favorece el desarrollo de múltiples habilidades y funciones en el niño en el plano cognitivo, social, emocional y también motriz” (Öfele, 2002, p. 5). Si se recupera el episodio Juegos en el jardín, es posible identificar, en relación al plano cognitivo, que los personajes se enfrentan a nuevas experiencias, presentándose estas como una oportunidad para cometer aciertos y errores, desplegar sus conocimientos y resolver problemas. Respecto a lo social, se relacionan con otros, habilitando la posibilidad de ir conociéndolos en mayor profundidad, enriqueciendo sus vínculos y manifestaciones sociales. A la vez, toman contacto con ciertas normas de comportamiento, y pueden descubrirse a sí mismos en el marco de estos intercambios. Mediante el juego, y tomando en cuenta el plano emocional, es posible advertir que durante el capítulo los niños y las niñas viven diversas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos y actitudes, y se experimentan y manifiestan abiertamente las emociones. A su vez, la cooperación y participación activa son puestas en escena. Por último, desde el punto de vista psicomotriz, durante las actividades lúdicas los personajes ponen en juego el uso de su fuerza, control muscular, equilibrio, percepción y confianza del propio cuerpo, y desarrollo de capacidades sensoriales (García Márquez y Alarcón Adalid, 2011) para la exploración del mundo y manipulación de objetos (Owens, 2016, como se citó en Cáceres Zúñiga et al., 2018).

Además, si se hace hincapié en lo específicamente psicopedagógico, es posible pensar que a través de la experimentación que habilita lo lúdico se posibilita la apertura a aprendizajes significativos. En el capítulo *La cápsula del tiempo*, por ejemplo, los y las estudiantes aprenden sobre el paso de este último, explorando una cápsula con objetos del pasado que sus padres llenaron cuando eran pequeños. Otro aspecto a considerar desde lo psicopedagógico es que el despliegue de lo lúdico promueve la creatividad (Aquino y Sánchez de Bustamante, 1999; Sulca Gutierrez, 2016; Winnicott, 1993) permitiendo ir más allá de lo que se encuentra establecido (Hurtado Olaya et al., 2018; Serna Jaramillo, 2017). En el capítulo *Juegos en el jardín* se identifica un momento en el que esto se presenta con claridad: Suzy utiliza los bolos para hacer malabares, cuando en realidad habrían sido pensados por Papá Cerdito para jugar al bowling. Además, que cada sujeto pueda desplegar ideas diferentes y nuevas, posibilita la búsqueda de diversas formas de solucionar o responder a determinadas situaciones, lo que habilita la apertura a nuevas vías de aprendizaje (Gómez et al., 2016; Martín Lobo y Rodríguez, 2015; Berenguer Sánchez et al., 2016). Un ejemplo de esto puede pensarse cuando en el capítulo *Pinturas*, Papá Cerdito, Peppa y George pintan de distintas maneras —con las manos, con una papa, con un pincel, y por último solo con los dedos—; también solucionan el no tener ciertos colores mezclando los que ya tienen, favoreciendo así nuevos conocimientos en relación a estos.

En cuanto a los juguetes, es posible afirmar que su riqueza simbólica no radica en su materialidad, sino en las transformaciones que operan sobre ellos quienes los manipulan, presentándose como sostén de representaciones. Al mismo tiempo, a partir de que el niño o la niña los significan de manera particular, son incorporados a una legalidad diferente (Santos y Saragossi, 1999). Esto último puede verse reflejado con cierta claridad en el capítulo *Artesanía* cuando Zoe y Peppa “hacen un día de campo con sus muñecos” (narrador), durante el cual los mismos se comunican entre sí tanto mediante la palabra como por ciertos sonidos que son interpretados por las niñas.

3.3.2 Ser paciente y tolerar la espera: camino hacia al aprendizaje significativo

Si se analiza el desarrollo de las actividades que se van presentando en el transcurso de los capítulos, es posible identificar ciertos momentos que pueden ser definidos como: un tiempo de preparación —por ejemplo, en el capítulo *Pinturas* se necesita de periódico viejo para poner sobre la mesa para no mancharla—, un tiempo de espera —tienen que esperar que Papá Cerdito termine de leerlo para poder usarlo—, un tiempo de inicio, un tiempo de diálogo y secuencia para el desarrollo de la misma —cuando deciden qué van a pintar, en qué orden, de qué colores, etc.—y un tiempo de finalización —cuando terminan de pintar—.

A su vez, en los capítulos analizados se identifica que mientras se realizan las actividades, gran parte de ellas, son llevadas a cabo respetando turnos entre los personajes. En la mayor parte de los casos, son los niños y las niñas quienes se organizan de este modo, sin la necesidad de expresar a quién le toca en cada momento o de que un adulto deba marcárselo. Por ejemplo, en el capítulo Juegos en el jardín, al momento de jugar al limbo, son ellos mismos quienes deciden posicionarse en una fila para ir pasando por debajo de la vara; esto también sucede en La cápsula del tiempo al momento de guardar los objetos que cada uno había elegido. Por otro lado, en algunas oportunidades, las decisiones en torno a quién le toca en cada momento sí son expresadas verbalmente: “yo primero”, “mi turno”, “ahora le toca a George”.

Por lo anterior, se torna posible advertir que la enunciación de los turnos —ahora yo/ahora otro— implica cierta alternancia entre unos y otros, y entre momentos de hacer y momentos de espera (cuando no me toca a mí). En relación a la espera, se considera relevante dar cuenta de que la misma puede ser leída como un momento a ser transitado, en el que se torna fundamental el respeto por un otro, sus tiempos, y lo que este despliega cuando sí le toca. A la vez, los tiempos de espera son mostrados en algunas oportunidades por fuera de los turnos, por ejemplo, al tener que aguardar durante seis horas que el juego de té de cerámica esté listo o cuando Peppa quiere desenterrar la cápsula del tiempo, que recién habían terminado de enterrar, y Señora Gacela le indica que la cápsula quedará allí por muchos años.

Es a partir de lo antes mencionado que resulta posible pensar que algo de la enunciación en torno a la necesidad de un sujeto que debe ser paciente y tolerar la espera, es puesto en circulación. La importancia de esto, desde una mirada psicopedagógica, radica en que todo aprendizaje significativo implica un proceso complejo que requiere un período de tiempo prolongado (Ausubel, 2002) y del cual la inmediatez no forma parte. Lo anterior puede ser pensado a partir de reconocer que un nuevo contenido, para ser diferenciado y asimilado, requiere de cierto tiempo. A la vez, dicho proceso implica el intercambio de significados (Ausubel, 2002), la reflexión y el respeto de su propio ritmo. Los múltiples contactos entre los sujetos y los objetos de conocimiento habilitan la abstracción de regularidades, elemento que favorece la generalización (Rodríguez Palmero et al., 2008).

En este punto se podría problematizar que, en algunas ocasiones, los tiempos de espera mostrados en la serie son sumamente breves, cuestión que inferimos que puede deberse a la corta duración de los capítulos, hecho que, a su vez, puede ser pensado ligado a la edad del público destinatario. Al mismo tiempo, este último aspecto es posible de ser relacionado con ciertas características propias de los tiempos actuales, en los que la infancia se encuentra inmersa en una cultura mediática, desde la que lo que se ofrece y demanda se presenta

atravesado por la inmediatez, interfiriendo en la posibilidad de imaginar, cuestionar y ser creativos (Pérez Pazmiño, 2017).

3.3.3 Producciones audiovisuales de calidad: curiosidad y desarrollo saludable

Si se continúa con el análisis de las actividades desarrolladas durante los episodios, resulta interesante reconocer los roles que tanto los adultos como los niños y las niñas asumen ante estas. En los capítulos seleccionados siempre son los adultos quienes guían las actividades que se realizan, marcando los tiempos y de qué manera llevarlas a cabo, incluso cuando son los más pequeños quienes demandan su realización. En términos generales, actúan como referentes dando lugar al intercambio, a la participación y a la pregunta de los niños y las niñas. En este punto resulta interesante destacar que los padres y las madres son constantemente representados ocupando un rol fundamental en lo que respecta tanto a la crianza como al desarrollo de sus hijos e hijas, responsabilidad que les compete según lo expuesto en el Artículo 18 de la Convención sobre los derechos del niño (1989).

A su vez, si se considera el lugar que se les da a los niños y a las niñas en el transcurso de las actividades, resulta pertinente recuperar el Artículo 24 de la Ley 26.061 y el 27 de la Ley 9.944, los cuales plantean que los mismos tienen derecho a participar, opinar y ser oídos respecto a aquellos asuntos que les interesen y conciernen, teniendo sus opiniones que ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, y en todos los ámbitos en los que se desenvuelven, estando incluidos entre estos últimos tanto el familiar como el escolar, social y recreativo. Para Novella Cámara (2012) los adultos, por su parte, deben asumir la responsabilidad de desarrollar oportunidades para que así sea, de una forma comprometida tanto con la formación personal como ciudadana de los niños y de las niñas. Desde este modo, se les ofrece la oportunidad no solo de sentirse reconocidos, sino también de “construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos” (p. 386).

Ligado a lo anterior, también, es posible identificar que en algunos momentos el modo en que los personajes pequeños proponen hacer ciertas cosas es dejado por fuera, y que la forma en que los adultos guían las actividades se torna menos flexible, estableciendo ciertas restricciones en relación a las actividades. Por ejemplo, en *Juegos en el jardín*, Dani el perro expresa querer jugar con el bate y la pelota como lo estaban haciendo Peppa, George y Suzy, pero Papá Cerdito le dice “quizás es hora de jugar a un juego diferente”; en el episodio *Pinturas*, Peppa plantea querer comenzar a pintar con el color rojo (su favorito), ante lo cual su padre

expresa “primero necesitamos pintar el cielo” con el color azul, y en La cápsula del tiempo, Señora Gacela propone grabar un video para las personas del futuro, y antes de iniciarlo les dice a los estudiantes “digan hola futuro”.

Como es posible advertir, en ninguna de las situaciones de los ejemplos presentados, los adultos acompañan la explicitación de dichas restricciones con alguna explicación o reflexión acerca de la razón de ser de las mismas —el juego del bate y la pelota en manos inexpertas puede llevar a que se rompan cosas, comenzar a pintar un cuadro por su fondo facilita la tarea, decir “hola futuro” implica marcar una temporalidad diferente a la del presente—.

Respecto a los capítulos analizados es posible identificar, a su vez, la actitud que los personajes asumen ante la realización de las diversas actividades —en todas las situaciones se muestran curiosos, interesados, sorprendidos, predispuestos, activos y atentos—, sumado a los temas que se plantean y al tipo de tareas que se llevan a cabo, como características que favorecen al cumplimiento del criterio de calidad propuesto por Crescenzi Lanna (2010) que plantea que los programas infantiles pueden ser un instrumento de utilidad para estimular la curiosidad de quienes se posicionan como consumidores de los mismos. Esto adquiere cierta relevancia desde una mirada psicopedagógica, ya que como plantea la autora “la curiosidad es una cualidad relacionada a emociones positivas, a la construcción de una personalidad optimista, a la elaboración de una identidad flexible y dinámica” (Crescenzi Lanna, 2010, p. 34). A su vez, el poder contar con producciones audiovisuales de calidad que aboguen por un desarrollo —físico, mental, moral, espiritual y social— saludable, puede ser pensado en relación al principio 2 de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) que plantea la importancia de que los niños y las niñas dispongan de oportunidades a favor de ello.

3.3.4 Derecho a la educación: igualdad de oportunidades y desarrollo integral

En la producción audiovisual Peppa Pig recurrentemente se muestran escenas que puedan ser pensadas ligadas a la educación no formal, mediante el desarrollo de las actividades mencionadas con anterioridad. Asimismo, la actividad de la cápsula del tiempo es la única, de los episodios analizados, que se da en el marco de la educación formal.

Es a partir de lo anterior que se decide recuperar el derecho a la educación de los niños y las niñas, debiendo ser este ejercido de manera progresiva, bajo iguales condiciones de oportunidad (Principio 7 de la Declaración de los derechos del Niño, 1959 y Artículo 28 de la Convención sobre los derechos del niño, 1989), y atendiendo a su desarrollo integral (Artículo 15 de la Ley 26.061, 2005 y Artículo 18 de la Ley 9.944, 2011). Por su parte, se reconocen como responsables del cumplimiento de dicho derecho tanto a los Organismos del Estado, como

a la familia y la sociedad, siendo de su incumbencia la orientación de los niños y las niñas, así como el pleno desarrollo de su personalidad, entre otros aspectos (Artículo 15 de la Ley 26.061, 2005; Artículo 18 de la Ley 9.944, 2011; Principio 7 de la Declaración de los derechos del Niño, 1959).

Para garantizar el aprovechamiento de las oportunidades educativas de calidad es necesario que aquello que se ofrece se adapte a cada situación concreta, así como también a las características, posibilidades e intereses de los sujetos, teniendo siempre presente la posibilidad de recurrir a una variedad de estrategias (Blanco Guijarro, 2005).

En variadas oportunidades durante el transcurso de los capítulos se marca una diferencia entre cosas que los niños y las niñas más grandes pueden hacer y que los más pequeños no pueden realizar del mismo modo. En estos momentos el adulto que oficia de mediador interviene en pos de que la actividad pueda ser realizada por todos, por ejemplo, en el capítulo Pinturas Papá Cerdito debe alzar a George para que pueda llegar a la altura del lienzo; por su parte, en el capítulo Juegos en el jardín a George, durante el juego de bolos, se le permite tirar la pelota desde una distancia más cercana que a Peppa y Suzy.

Si se profundiza en el rol de los adultos como garantes al acceso de oportunidades, se puede pensar en el modo en que las indicaciones son dadas por los mismos a los niños y a las niñas, es decir, tanto de manera oral como a través de la demostración, poniendo el cuerpo. Al acceder a las mismas haciendo uso no solo por la vía auditiva, sino también de la visual, se facilita el contacto con información de tipo concreto acerca de lo que se está diciendo, cuestión de suma relevancia si se piensa en que los personajes que reciben dichas indicaciones son niños y niñas para quienes este tipo de información funciona como un complemento sumamente significativo; de esta forma podrán, por ejemplo, relacionar las palabras con los objetos o acciones.

Otro aspecto que favorece la posibilidad del acceso a la educación como derecho es la creación de entornos afectivos y emocionalmente seguros, en los que los niños y las niñas se sientan valorados, y habiliten la construcción de una autoestima saludable y el despliegue de su bienestar (Blanco Guijarro, 2005). En general, recién una vez que los personajes mayores terminan de mostrar cómo se hacen las cosas, son los más pequeños los que las realizan bajo la mirada de estos, quienes se expresan mostrando aprobación sobre lo hecho. Para contribuir al fortalecimiento de competencias que permitan a los niños y a las niñas asumir con mayor autonomía los desafíos —y, por lo tanto, potenciar aprendizajes más significativos— es necesario que los adultos propicien la creación de un clima que facilite la circulación de información y la comunicación efectiva entre los sujetos (Salas Arévalo, 2017).

En este punto, se torna pertinente recuperar que en el transcurso de los capítulos seleccionados, durante el desarrollo de las actividades, en general, no se presentan distracciones: que pasen otros personajes por allí, que se muestren objetos fuera de los que están usando —por ejemplo, de fondo—, que alguien o algo interrumpa. Además, los espacios donde estas son llevadas a cabo suelen presentarse ordenados y limpios, y los adultos se muestran siempre disponibles y predispuestos, es decir, las acciones son llevadas a cabo sin distracciones hacía los estímulos ajenos a ella, pero no porque se logre el grado de concentración requerido, sino porque dichos estímulos son inexistentes, hecho no siempre viable en la vida real.

A su vez, excepto en contadas ocasiones —Peppa no logra moldear la arcilla usando la rueda de alfarería— las tareas se realizan exitosamente incluso cuando, quizás, a esas edades no es esperable que sean resueltas de ese modo (prolijas, todas iguales, estéticas, etc.). Esto lleva a plantear que los niños y las niñas —representados y representadas en la producción audiovisual analizada— no se enfrentan con situaciones desafiantes ni desarrollan la tolerancia a la frustración, habilidad que tiene implicaciones importantes en el aprendizaje, ya que puede ser pensada como la capacidad de afrontar los obstáculos que pudieran presentarse al intentar lograr ciertos objetivos (Ruiz, 2017; Wang, 2012), a la vez que reconocer que el logro de los mismos no es algo inmediato (Perera Medina, 2017); aprender supone contactar con lo desconocido y tomar ciertos riesgos.

3.3.5 Construcción de la noción de tiempo

Durante el análisis de los episodios seleccionados se han podido identificar una serie de cuestiones que, desde una mirada psicopedagógica, pueden ser pensadas ligadas a la construcción de la noción de tiempo. Una de ellas tiene que ver con el uso de la narración, por parte de una voz en off, que colabora con el ordenamiento de los relatos, presentándose así como un instrumento de importancia en la construcción de la temporalidad en los niños y las niñas (Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2010).

La noción del tiempo abarca algunas categorías que hacen a su construcción, entre las cuales el tiempo cronológico puede ser pensado como una de las más evidentes. En el caso de Peppa Pig, tal como se advirtió en el apartado anterior, el uso del reloj se presenta como un elemento clave para marcar el paso de las horas, constituyéndose como organizador del horario y de las actividades diarias; por ejemplo, se prepara el almuerzo a la misma hora todos los días. Por otro lado, esta misma categoría puede ser pensada vinculada a que los hechos se ubican temporalmente unos en relación a los otros, estableciendo la existencia de un pasado, un presente y un futuro, habilitando el acceso a cierta orientación de los acontecimientos en el

tiempo: aquello que es anterior, aquello que es simultáneo y aquello que es posterior (Benveniste, 1965); un ejemplo de esto puede pensarse en el capítulo Pinturas cuando Papá Cerdito, al reencontrarse con la caja de elementos que usaba en el pasado, expresa “me gustaba pintar cuando era joven”, “¿dónde están mis antiguas pinturas?”.

A su vez, es posible identificar como otro elemento ligado a la construcción de la noción de tiempo, al impacto del paso del mismo. Esto se puede observar en los abuelos de Peppa y George, quienes son presentados con ciertas características habitualmente ligadas a los adultos mayores: el contorno de sus rostros es ondulado —dando la sensación de ser arrugado— y los vellos de sus pestañas y de su barba son blancos—; sin embargo, se los muestra con una vida tan activa como la de Papá y Mamá Cerditos. En el episodio La cápsula del tiempo, una pista sobre dicho impacto se puede observar cuando, entre los objetos que los padres y las madres habían guardado en la cápsula, se encuentra una zanahoria en mal estado. En este mismo capítulo, se presentan también otros elementos que dan cuenta del paso del tiempo: el árbol bajo el cual los padres y las madres habían enterrado la cápsula en un pasado creció considerablemente, al igual que ellos mismos quienes, a través de un video, son mostrados de pequeños.

Siguiendo con el análisis del capítulo antes mencionado, es posible afirmar que parte de la aproximación a la clasificación y al ordenamiento de los acontecimientos, puede ser pensada a partir de distinguir que ciertos objetos son presentados como antiguos en relación a los que son mostrados como propios de la actualidad en la que viven los personajes: una videocasetera, un VHS en blanco y negro, un disco de vinilo y una historieta vieja. Resulta interesante advertir que todos ellos son fuentes audiovisuales, reconocidas como de gran utilidad como posibles vías de acceso a la construcción de la temporalidad (Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2010). A su vez, los autores antes citados afirman que la presencia de distintas generaciones que conviven en una familia habilita a cierto tipo de periodización relacionada con aquello que pertenece al tiempo de los abuelos, al tiempo de los padres y al tiempo de los niños y las niñas.

Otra categoría posible de ser pensada en relación al tema en cuestión, es la presencia de procesos cíclicos, es decir, con un inicio, un desarrollo y un final que se repiten una y otra vez. Esto puede verse con claridad, por ejemplo, en Comida para las plantas, ya que los residuos orgánicos atraviesan un proceso de transformación —cáscaras de frutas y verduras que luego se convierten en compost que, al mismo tiempo, favorece el crecimiento de nuevas frutas y verduras—, y en La cápsula del tiempo debido a que la actividad de desenterrar una cápsula y enterrar otra es llevada a cabo por diferentes generaciones a lo largo de los años.

Por último, el tiempo en Peppa Pig puede ser pensado asociado a actividades específicas: existe un tiempo de juego, un tiempo de aprendizaje, un tiempo de compartir, un tiempo de ocio, entre otros. A su vez, a dichos tiempos se los muestra ocupando un lugar central en la vida de los personajes, sin embargo, el tiempo de ocio es presentado como posible de ser interrumpido con mayor facilidad que los demás. Tanto en Artesanía como en Juegos en el jardín los adultos dejan lo que estaban haciendo —leyendo el periódico, una revista y viendo TV— para dedicarse a responder a lo que los niños y las niñas les demandaban hacer; inferimos que esto es presentado de este modo en pos de favorecer el desarrollo de lo que el episodio quiere mostrar.

A partir de lo antes mencionado, y pensado en los destinatarios y las destinatarias de esta producción audiovisual, es que se torna posible identificar que aquello que circula en Peppa Pig puede ser pensado ligado a la importancia de la gestión del tiempo en la experiencia social, es decir, de los sujetos consigo mismo, en relación a los demás y a su entorno. Para Baz (1999) la experiencia humana está conformada por tiempos y temporalidades que no pueden describirse desde una visión lineal y progresiva, sino que requieren de reconocer que “la convergencia de realidades materiales y simbólicas múltiples en la configuración de la vida de los sujetos, supone ritmos, contornos, emergencias y periodicidades heterogéneas” (p. 174). La autora también plantea que el tiempo posee las funciones de: calificar las acciones o estados de ser, y de ordenar la vida social. Por su parte, Trepát y Comes (2006) afirman que la existencia de tiempos subjetivos de carácter personal (pasado presente y futuro) se insertan, a su vez, en la conciencia de un tiempo colectivo que le da forma y sentido a la experiencia personal.

3.3.6 Construcción de la noción de espacio

El niño aprende a situarse y a situar los objetos en el espacio a partir de las experiencias que vive cotidianamente (Castro de Bustamante, 2004; Clérigo García, 2014) y en las que la exploración y manipulación del entorno juegan un papel central. Los niños y las niñas van desarrollando “la capacidad de hacer representaciones mentales de las relaciones espaciales que se establecen entre los objetos y el propio cuerpo” (Castro Bustamante, 2004, p. 167). Lo antes mencionado puede verse con claridad en el episodio Juegos en el jardín en el que los personajes juegan a los bolos, al bate y la pelota y al limbo, actividades que implican cierto desplazamiento en el espacio y ciertas relaciones entre los objetos y el cuerpo, y que habilitan el despliegue de aspectos vinculados a la construcción de la noción en cuestión, como ser: orientación, distancia, ejes de referencia, entre otros.

Respecto a este punto, si se piensa en los destinatarios de la serie, se torna interesante realizar una distinción entre lo que esta ofrece en relación a otros tipo de producciones audiovisuales destinadas a las infancias, en las que se convoca a que el niño y la niña tengan una participación activa durante su visualización, mediante la propuestas de diversas consignas que los y las invitan a la realización de ciertas actividades a la par de los animadores como bailar, jugar, buscar objetos de su entorno para ser utilizados, responder preguntas, etc.

Las relaciones espaciales más sencillas, por su parte, se expresan mediante palabras o expresiones que contribuyen a la construcción de las nociones espaciales (Castro de Bustamante, 2004); en el caso de Peppa Pig ejemplos de estas pueden ser identificadas tanto durante los diálogos entre los personajes como en lo que el narrador relata: “los patos corren sobre la pintura de papá”, “necesitamos periódico viejo para ponerlo sobre la mesa”, “es muy alto para saltar por encima”, “tenemos que pasar por debajo de la vara”, “ahora ponemos la vara más bajo aún”, “echo estas cáscaras hasta la parte de arriba”, “y luego por abajo sale una tierra muy buena que se llama compost”.

Si se consideran los espacios habitados y transitados por los personajes, como se identificó en el apartado anterior, es posible advertir una marcada oposición entre el interior/exterior, debido a que los mismos se desplazan constantemente entre esos dos extremos, pudiendo esto ser pensado en relación al modo en que la organización del espacio se presenta. Otro aspecto ligado a las nociones espaciales es el de los puntos de ubicación el cual, en el episodio La cápsula del tiempo, queda explícito a través del uso de un árbol para marcar el lugar exacto donde la cápsula de las madres y los padres estaba enterrada; además, en el capítulo Pinturas cuando Papá Cerdito dice que primero necesitan pintar el cielo dirigiendo su mirada hacia arriba.

Durante el visionado de la serie, se reconoce la existencia de diversos espacios —como la escuela y otros por fuera de la misma— que habilitan la exploración del entorno y la manipulación de diversos objetos: pinturas, pinceles, plastilina, arcilla, una pelota, un bate, bolos, entre otros. Como puede advertirse, muchos de los objetos mencionados se encuentran ligados a producciones artísticas y culturales que, a su vez, son llevadas a cabo en algunos de los episodios, por ejemplo, en Artesanía y Pinturas. En relación a esto resulta pertinente tomar a Arango Ordóñez et al. (2006) quienes afirman que “las actividades artísticas son la manera más eficaz de propiciar experiencias sensibles, por lo que definitivamente contribuyen al fortalecimiento del desarrollo de la dimensión estética, pues impulsan la necesidad humana de expresarse de una manera creativa y sensible” (p. 38). Sumado a ello, es posible considerar a la serie Peppa Pig como una forma de expresión relacionada a la tecnología audiovisual.

Lo anteriormente mencionado puede ser relacionado al criterio de calidad que expresa que, los programas infantiles deberían estimular la articulación de la dimensión estética, entendida esta como aquella que le permite al sujeto percibir el mundo de una manera sensible, abriendo la posibilidad de “conmoverse, contemplar, admirar, valorar y apreciar la belleza en sí mismo, en los otros y en su entorno, y luego encontrar la mejor manera de expresarlo” (Arango Ordóñez et al., 2006, p.29). Respecto a lo antes expuesto Crescenzi Lanna (2010) plantea que el desarrollo de la sensibilidad estética es un aspecto particularmente relevante durante el crecimiento de los niños y las niñas que puede encontrar importantes canales de difusión en los programas infantiles.

3.3.7 *¿Pluralidad y respeto por las diferencias?*

Si se profundiza la caracterización de los personajes, resulta interesante detenerse en aquel aspecto de uno de los criterios de calidad planteado por Crescenzi Lanna (2010), en el cual se afirma que las producciones audiovisuales destinadas a las infancias deberían presentar pluralidad étnica, cultural, ideológica, social o sexual. En los episodios objetos de análisis es posible advertir que, a pesar de que se muestra la convivencia de diferentes especies con ciertos rasgos propios, más allá de los físicos —el sonido que, por momentos, producen al hablar, que a la familia de cerditos le gusta jugar en los charcos de lodo, y a la de liebres comer zanahoria—, todos los personajes femeninos entre sí como los masculinos entre sí, la mayor parte del tiempo, llevan puesta la misma vestimenta, y todos los que pertenecen a un mismo rango etario poseen igual altura y contextura física. Esto último se encuentra en contraposición con lo que afirma la autora en relación a que la presencia de pluralidad implica prescindir de representaciones estereotipadas. En este punto, el hecho de que las mujeres sean mostradas usando vestidos puede ser leído como una forma de representación que recupera cierta diferenciación hegemónica entre lo masculino y lo femenino.

A su vez, la autora también expresa que el respeto por las diferencias debería estar presente, aspecto que puede ser problematizado a partir de ciertas situaciones puntuales que se muestran en la serie; por ejemplo, cuando tanto los compañeros y compañeras de clase como la docente se ríen al ver que Rebecca Liebre había elegido una zanahoria para guardar en la cápsula del tiempo, quizás por no ser un objeto material como los seleccionados por los demás. Otro aspecto que hace al criterio en cuestión es aquel que plantea que los programas infantiles deberían mostrar el derecho a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, lo cual puede verse reflejado en el hecho de que tanto Mamá como Papá Cerditos trabajan, cocinan, cuidan a los niños y a las niñas y los buscan de la escuela.

Ahondando en el análisis sobre cómo, en los episodios seleccionados, se presentan la pluralidad y el respeto por las diferencias, y si se considera a los programas televisivos infantiles como potencialmente educativos, es que resulta fundamental problematizar el modo en el que esto podría ponerse en juego, para quien consume la serie, en pos de llevar adelante una vida responsable en una sociedad libre, ligada a valores como la comprensión, la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad entre todos sus miembros (Artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño, 1989). En relación a este punto se cree valioso mencionar que, al menos durante los capítulos aquí expuestos, no se desarrolla ni profundiza el conocimiento de otras culturas ni se muestra diversidad sexual, religiosa, ideológica, entre otras; dejando por fuera, en ciertos aspectos, la posibilidad de presentarse como un medio eficaz para mostrar el mundo en su variedad y promover ideas a favor de la igualdad de derechos y el respeto por las libertades fundamentales (Crescenzi Lanna, 2010).

Otro de los criterios de calidad refiere a la promoción de valores relacionados con el desarrollo de la identidad personal, lo cual para el Consejo del Audiovisual de Cataluña —CAC— (2002) implica potenciar la presencia de sujetos que muestren la máxima diversidad física, aspecto que fue problematizado en el criterio anterior. Además, deberían presentar de manera positiva personajes que muestren una aceptación del propio cuerpo, a la vez que manifiesten confianza en sí mismos y una actitud optimista. En relación a esto, se considera pertinente tomar al personaje de Papá Cerdito como aquel en el que lo anterior se ve reflejado con mayor claridad. En uno de los episodios se presenta un intercambio entre él y Peppa que nos lleva a problematizar lo referido al primero de los aspectos: al no poder pasar por debajo de la vara en el juego del limbo, Peppa le dice “papi, tu panza es muy grande para pasar por debajo”, a lo que él responde “mi panza no es muy grande, solo que no puedo doblarme como antes”, diálogo a partir del cual es posible inferir que sí circula algo del orden de la aceptación en relación al impacto del paso del tiempo en el cuerpo, pero que esto no sucede cuando la misma implica un rasgo más ligado a la figura corporal, ya que Papá Cerdito es un personaje con una contextura física corpulenta.

3.3.8 Las actividades en Peppa Pig: ¿qué aspectos se ponen en juego?

En todos los capítulos seleccionados se puede evidenciar la presencia de “alguien” que posee un saber y lo comparte con otros que se muestran predispuestos a conocer, rol siempre ocupado por un adulto que ofrece ciertos conocimientos considerados como valiosos a los niños y las niñas. Otro aspecto identificado es que en dichos intercambios se pone en valor la experiencia y la práctica de los personajes mayores —abuelos, madres, padres y docente—

quienes son mostrados como conocedores de los saberes que se requieren para el desarrollo de las distintas actividades, y activos durante su realización. Si se piensa en el lugar que se le otorga al “otro” no adulto, se torna pertinente identificar que, a pesar de que todas las actividades se realizan en grupo, el rol que los pares ocupan es el de compañero/compañía, pero a los que no se acude como sostenedores de la tarea, ni para la resolución o entendimiento de lo que allí se despliega.

Es a partir de lo antes expuesto que se torna posible afirmar que, en los episodios visualizados, no se advierte la posibilidad de desplegar aprendizaje de tipo colaborativo, desde el cual se propone un trabajo en conjunto, en pos de aprender con otros plenamente reconocidos como participantes por todos los integrantes del grupo (Ruiz Aguirre et al., 2012), compartiendo responsabilidades sobre los conocimientos que cada miembro del grupo adquiere (Collazos et al., 2013). Para Ruiz Aguirre et al. (2012) dicho tipo de aprendizaje “no siempre requiere la instrucción explícita, sino que, a través de la observación, el intercambio, escucha activa, la percepción y los sentidos se van igualmente adquiriendo diferentes conocimientos y habilidades” (p. 7).

Además, algo relevante a considerar es que todos los episodios se desarrollan otorgando un lugar de gran importancia a actividades de tipo práctico, aspecto que puede pensarse vinculado a las características propias del pensamiento concreto. En distintos momentos de los capítulos es posible advertir que cierta actividad práctica se liga a una relación teórica que requiere de un mayor nivel de abstracción en el pensamiento de los niños y las niñas. Lo anterior es posible de ser identificado, por ejemplo, cuando en el capítulo Pinturas, Papá Cerdito les muestra a Peppa y a George cómo a partir de mezclar dos colores se obtiene uno diferente, lo que está ligado al conocimiento de colores primarios y secundarios. En el capítulo Artesanía, por su parte, el hecho de colocar la arcilla en el horno para que se endurezca, puede pensarse en relación a que es posible realizar diversos objetos a partir de ese material; y en el episodio Comida para las plantas, se puede decir que a partir del proceso de reutilización de residuos orgánicos se obtiene compost, el cual favorece el crecimiento de las mismas.

Asimismo, durante la realización de las actividades se dinamizan procesos de transformación, a partir de los cuales los personajes se aproximan a aquello que se propone como eje de los episodios. Tanto la exploración del entorno como de sí mismos juegan un papel central, favoreciendo el desarrollo de ciertas competencias o habilidades vinculadas a la motricidad —fina y gruesa—, al conocimiento de lo que está o no permitido, al respeto de las normas, al cuidado del medio ambiente, al manejo de la frustración y de la ansiedad, y al ejercicio de la paciencia. Si a lo antes mencionado se suma el hecho de que amistad y familia

son temas centrales en la serie, es que se torna posible pensar en el criterio de calidad que afirma que las producciones audiovisuales infantiles deberían proponer modelos de comportamiento ligados a la transmisión de contenidos positivos, prosociales y basados en valores (Metastasio, 2002 y VV.AA., 2004, como se citó en Crescenzi Lanna, 2010), que en el caso de Peppa Pig pueden ser pensados en relación al compañerismo, la unión, el compartir, entre otros.

A su vez, lo expuesto en el párrafo anterior puede pensarse en estrecha relación con algunos de los objetivos que la educación, según los marcos legales aquí considerados, debiera perseguir: desarrollar, hasta el máximo de sus posibilidades, tanto la personalidad como las aptitudes y la capacidad mental y física del niño; inculcar el respeto de sus padres (Artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño, 1989), de los derechos humanos y del medio ambiente natural (Artículo 29 de la Convención de los derechos del niño, 1989; Artículo 15 de la Ley 26.061, 2005; Artículo 18 de la Ley 9.944, 2011); prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia democrática y el trabajo; respetar el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortalecer la tolerancia (Artículo 15 de la Ley 26.061, 2005; Artículo 18 de la Ley 9.944, 2011); permitir el desarrollo de su juicio individual y de su sentido de responsabilidad moral y social (Principio 7 de la Declaración de los derechos del niño).

3.3.9 El valor del ensayo y el error

Otra cuestión a tener en cuenta en el desarrollo de las actividades es que éstas son mostradas como procesuales, con ciertas recurrencias de aspectos procedimentales: guiados y paso a paso. Durante las mismas, y como se mencionó en el transcurso del análisis, es posible identificar que se le da un lugar a la pregunta, a la espera, a la toma de palabra y al respeto de los distintos tiempos necesarios para su realización. Por otra parte, se evidencia que se deja por fuera el conflicto y el disenso, ya que los personajes siempre se muestran mediados por una relación armoniosa y en común acuerdo. Tampoco se da lugar a la pausa y a la duda en relación a lo que se plantea.

A su vez, en relación al valor que se le da al ensayo y al error es posible identificar que, aunque esto aparece de manera explícita cuando Papá cerdito le dice a George “solo tienes que practicar más” —mientras juegan al bate y la pelota—, en términos generales no es planteado como una oportunidad que propicie el análisis, la reflexión y revisión de los factores y decisiones que llevaron a él, ni como apertura a la posibilidad de intentarlo una vez más. Lo anterior puede verse con claridad en el capítulo Artesanía cuando Peppa intenta moldear la arcilla usando la rueda de alfarero y, al no lograrlo, Mamá Cebra dispone cambiar de método y

hacerlo manualmente, o cuando en el capítulo Juegos en el jardín, ante el primer inconveniente que se presenta, Papá Cerdito decide cambiar de juego.

Otro elemento relevante a considerar a la hora de analizar el valor que se le da al error en la serie, es la posición que toma Papá Cerdito ante este cuando es él quien lo protagoniza, evitando mostrarlo como tal ante los niños y las niñas quienes, por lo tanto, consideran que es el mejor en lo que hace. Lo antes desarrollado puede ser pensado en contraposición al criterio de calidad que plantea que las producciones audiovisuales infantiles deberían proponer una forma de solucionar situaciones problemáticas mediante el diálogo, y haciendo explícitas tanto las causas de las mismas como las consecuencias que las diversas formas de resolverlas pueden traer aparejadas, promoviendo una valoración crítica de las situaciones (Crescenzi Lanna, 2010).

Conclusiones

En la presente práctica de investigación se plantearon una serie de preguntas que guiaron el recorrido. Se comenzó por indagar cuál era la producción audiovisual más consumida por los niños y las niñas de 3 a 5 años de la provincia de Córdoba en el mes de agosto del año 2022, para luego poder identificar qué sentidos circulan en la misma. Por último, se buscó analizar cómo dichos sentidos podían ser problematizados desde la concepción de infancias a partir de una perspectiva de derechos y desde una mirada psicopedagógica. Para esto se hizo uso de ciertas herramientas semióticas que posibilitaron desentramar el recorrido generativo de los sentidos, y a partir de allí indagar tensiones entre estos y aquello considerado desde el posicionamiento asumido como futuras profesionales de la psicopedagogía y desde lo propuesto por la línea de investigación en la que este trabajo se enmarca: Infancias Tempranas.

Uno de los aspectos que se considera relevante destacar es la importancia que adquirió el hecho de que, durante el desarrollo de esta práctica de investigación, el diseño utilizado haya sido de tipo flexible, ya que habilitó la posibilidad de adaptar ciertos aspectos de la investigación en torno a los emergentes que fueron surgiendo. El dinamismo que caracteriza a este diseño, resultó fundamental, por ejemplo, al advertir que la teoría planteada en el contexto conceptual sería insuficiente para abordar todas aquellas categorías de análisis identificadas como centrales a partir del recorrido generativo de los sentidos.

Otra cuestión que resulta interesante traer a colación es que el presente trabajo puede ser leído como un punto de encuentro entre dos disciplinas que “suelen cruzarse en los programas académicos pero que no comparten —o al menos no todavía— un hacer conjunto en relación a sus respectivos ámbitos de reflexión y acción: la semiótica y la psicopedagogía” (Triquell et al., 2011, contratapa). En lo que respecta a esta práctica investigativa en particular, dicho encuentro se produjo en un permanente ida y vuelta entre ambas, a partir de que fue el uso de herramientas semióticas lo que permitió desentramar e identificar los sentidos profundos que circulan en Peppa Pig, y la lente construida desde nuestro campo disciplinar la que posibilitó agudizar la mirada y problematización sobre estos.

Como se mencionó en el apartado metodológico, para la obtención del dato acerca de cuál era la producción audiovisual más consumida en el rango etario de interés, se realizó una encuesta virtual mediante un formulario de Google. Luego, en lo que respecta al recorrido generativo de los sentidos, y atendiendo a los aportes de la teoría de la enunciación y de la narratología, se construyeron una serie de categorías de análisis con sus respectivas subcategorías. Una vez sistematizada esta información se procedió a la construcción de ejes de análisis, esta vez a partir de aquello que se identificó como regularidades, teniendo presente el

posicionamiento desde el cual estos serían problematizados: mirada psicopedagógica y perspectiva de derechos. Los mismos fueron: lo lúdico, los tiempos del aprendizaje significativo, curiosidad y desarrollo saludable en producciones audiovisuales de calidad, igualdad de oportunidades y desarrollo integral como parte del derecho a la educación, construcción de la noción del tiempo y del espacio, pluralidad y respeto por las diferencias, el lugar del otro en las actividades, transmisión de contenidos positivos, prosociales y basados en valores, y el ensayo y el error.

En este punto se torna fundamental aclarar que el interés del presente trabajo, desde el inicio, no estuvo enfocado en realizar juicios de valor sobre lo que se identificó a partir del análisis de la serie Peppa Pig, sino en poder hacer una lectura que posibilitara reconocer la importancia de advertir todo lo que se pone a circular a partir de aquello que se muestra y se consume. A su vez, este enfoque diferencia esta práctica de investigación de aquellos artículos que se han abordado como parte de la búsqueda y lectura de antecedentes sobre la producción audiovisual en cuestión. Dicha decisión fue sostenida, incluso con mayor convencimiento, a medida que se profundizaba en las lecturas del material teórico y en el análisis, y a partir de reconocer que la actitud flexible, abierta y reflexiva es una característica que debería ser propia de quien pretenda desempeñarse como profesional de la psicopedagogía, evitando caer en respuestas cerradas y unívocas. El hecho de que la muestra esté constituida solo por cinco episodios de entre más de cuatrocientos, fue también considerado como un factor clave a la hora de creer poco pertinente realizar ciertas generalizaciones; el valor de este trabajo radica, en cambio, en cada uno de los aspectos que se lograron advertir, por tratarse de discursos ofrecidos constantemente a las infancias.

Una de las reflexiones que se cree pertinente elaborar se presenta en relación a algunos de los supuestos propuestos por Vigotsky en su teoría sociocultural. Desde la misma los niños y las niñas son considerados como seres activos, protagonistas, resultado de diversas interrelaciones sociales de las que han formado parte a lo largo de la vida, y a partir de las cuales aprenden y se desarrollan integralmente (Chaves Salas, 2001). El autor, en su teoría, plantea la existencia tanto de un nivel actual de desarrollo como de una zona de desarrollo próximo, entendida esta última como “las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1996, como se citó en Chaves Salas, 2001); es decir, que los niños y las niñas reconstruyen el conocimiento, el cual primero se da en un plano interindividual y luego en uno intraindividual. Ruiz Carrillo y Estrevel Rivera (2010) plantean que “en el contacto socialmente organizado el

ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos que, posteriormente, podrá aplicar y ajustar en situaciones cotidianas” (p. 139). En este proceso se presenta la existencia de un otro que actúa como guía o andamio, cuyo rol fundamental no es transferir habilidades, sino “el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido” (Chaves Salas, 2001, p. 62), generando situaciones que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación. “Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad” (Chaves Salas, 2001, p. 63).

Es considerando lo antes expuesto, y recuperando algunos de los aspectos centrales de nuestro análisis, que se torna posible afirmar que durante los episodios seleccionados de Peppa Pig, los personajes infantiles poseen constantemente un rol activo y protagónico, y son mostrados en permanente contacto con múltiples relaciones sociales. Como ya se advirtió, los adultos son presentados como poseedores de conocimiento y experimentados, acertando, mediante sus intervenciones, la distancia entre el desarrollo real —determinado por la resolución de problemas de manera independiente— y potencial —bajo el acompañamiento de un adulto más experto— de los niños y las niñas. Si se piensa en las diversas actividades que se despliegan a lo largo de los capítulos, se advierte con facilidad que todas ellas implican una permanente puesta en marcha de diversas acciones por parte de quienes las realizan. Este último aspecto, aunque es sumamente importante, no resulta suficiente, ya que lo que se propone debería implicar un desafío que apunte a aquello que no conocen, no realizan o no dominan suficientemente, resultando fundamental que los niños y las niñas puedan cuestionar los sentidos o significados que poseen incorporados de antemano.

En este punto, y atendiendo a la mirada psicopedagógica, es posible preguntarse: el modo en que los adultos acompañan a los niños y a las niñas en el transcurso de las actividades, ¿favorece que se generen conflictos cognitivos? Aquello que los adultos despliegan en su rol de mediadores, ¿toma también en consideración aspectos ligados a lo intelectual y/o emocional? ¿Podríamos afirmar que el interés de los adultos está puesto en que los niños y las niñas aprendan? ¿Es posible pensar que hay apropiación de conocimientos? ¿Se advierten indicios de reconstrucción del conocimiento en el plano intraindividual que habilite su posterior puesta en juego de manera autónoma? ¿Podrán, luego, llevar a cabo exitosamente dichas acciones por sí mismos? ¿Existirá aprendizaje o mera transmisión de información?

A pesar de que durante este recorrido, como puede advertirse, surgieron múltiples interrogantes, hay algunas cuestiones posibles de ser afirmadas tanto desde los aportes teóricos de Vigotsky como desde la formación psicopedagógica: la importancia de ofrecer a los sujetos, en este caso los niños y las niñas, experiencias de aprendizaje que partan de su contexto sociocultural, es decir, de lo que resulte significativo para ellos y ellas, respetando a los seres humanos en su diversidad. En relación a esto, el CONACAI en uno de sus criterios de calidad (2021) plantea la importancia de que los contenidos audiovisuales atiendan no solo a “la diversidad en sus dimensiones cultural, de orígenes, géneros, ideas y formas de entender el mundo, de capacidades, contextos sociales y realidades socioeconómicas, credos, rasgos físicos y lenguas” (p. 2), sino también a “la diversidad de estéticas, de formatos y procedencia, fuente u origen de los contenidos” (p. 2). Es este último aspecto el que se decide retomar en pos de destacar parte de lo planteado por las políticas públicas en relación al hecho de que las mismas buscan que tanto la producción como el consumo de los contenidos audiovisuales no se concentren en ciertas zonas específicas del país, ya que de ese modo “poblaciones no urbanizadas o levemente urbanizadas, con culturas locales de diversas historias y fortalezas, reciben contenidos realizados en una zona que, tal vez, jamás conocerán. Y en sus consumos mediáticos, no se encuentra representada su cultura local” (Maniago, 2014, p. 56).

Advertir la importancia e influencia que las producciones audiovisuales infantiles pueden tener en su público receptor implica, necesariamente, reconocer que a partir de lo que lo que en ellas circula es posible que se habilite el despliegue de diversas formas de configurar sus experiencias de lo cotidiano. En este sentido, se retoma a Bernardo (2017), quien afirma que los niños y las niñas “se reapropian, reproducen, negocian, resisten o aceptan los sentidos propuestos (...), y construyen y reconstruyen los suyos propios” (p. 51). Los contenidos audiovisuales destinados a las infancias “pueden contribuir al desarrollo lingüístico y narrativo, a la dimensión espaciotemporal, así como a la capacidad de solucionar problemas y dificultades a través del modelado” (Peyró, 2017, como se citó en Córdova Domínguez, 2018, p. 15). No obstante, esto no nos exime de la responsabilidad que como integrantes adultos de la sociedad y como profesionales —que trabajan con las infancias, la educación y la salud— debemos asumir a la hora de demandar producciones audiovisuales de calidad, sobre todo cuando los destinatarios de las mismas son niños y niñas. Asimismo, en relación a esto se destaca la importancia de la existencia de marcos legales que sustenten dichas demandas y que breguen por el respeto y el cumplimiento de los derechos.

Bibliografía

- Arango Ordóñez C., Barreto Ayure D.M. y Carmona Bedoya, D.M. (2006). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo de la dimensión estética en el preescolar*. [Trabajo de grado]. Facultad de Educación. Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2053>
- Argentina. *Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley N°26061*. Sancionada el 28 de septiembre de 2005.
- Ausubel, D. P. (2002). Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo. In *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. (pp. 25-48). Paidós. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d
- Aquino, F. y Sánchez de Bustamante, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1(2), 131-153. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100207.pdf>
- Bartolomé, A. y Crescenzi Lanna, L. (2009). *La televisión infantil frente a los niños menores de 6 años*. Lanna LMI (Laboratori de Mitjans Interactius). Universitat de Barcelona.
- Baz, M. (1999). Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia. En *Anuario de investigación 1998 Vol II: Psicología* (pp. 173-182). Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.academia.edu/26784881/Tiempo_y_temporalidades_los_confines_de_la_experiencia
- Benveniste, E. (1965). El lenguaje y la experiencia humana. *Problemas de lingüística general II-* (pp. 70-91). Siglo XXI Editores <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Problemas%20de%20ling%C3%BC%3%ADstica%20general%20II.PDF>
- Berenguer Sánchez, R., Lamas Salguero, F. y López Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en Educación Infantil. *Enseñanza & teaching*, 34(2), 65-75. <https://doi.org/10.14201/et20163426575>

- Bernardo, M. (2017). *Paka Paka: contenidos audiovisuales infantiles para la creación de nuevos públicos en Argentina, en el período 2010-2015. Infancias, derecho a la comunicación y procesos de subjetivación* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes] RIDAA-UNQ. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2270>
- Blanco Guijarro, M. R. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11–33. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>
- Cáceres Zúñiga, F., Grana Azcárraga, M. y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-199. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100181
- Casella, J. M. I., Etchegorry, M. y Vargas, C. I. (2020). El lugar del juego en las propuestas institucionales dirigidas a los niños de 0 a 3 años. Entre el "jugar por jugar" y el "jugar para", *Diálogos pedagógicos*, 18(36), 44-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7775983>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Santillana.
- Castaño Álvarez, E. (2014). *Estrategias de marketing para la infancia. La evolución de Peppa Pig hacia el mundo web* [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos. Repositorio Burjc Digital. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/12231>
- Castro Bustamante, J. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. *Acción Pedagógica*, 13(2), 162-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970459>
- Chacón, P. y Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil, *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2), 1-17. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/332>

- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky, *Revista de Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chokler, M. H. (s.f.). Los Organizadores del Desarrollo: Un enfoque desde la neuropsicosociología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano. *Curso sobre la Primera Infancia (s.p.)*. Instituto para la formación y la búsqueda aplicada. <https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/04/03.-Los-organizadores-del-desarrollo.pdf?605d4a&605d4a>
- Christiny, P. y Guzmán, C. (2014). *Estudio de revisión bibliográfica: estándares de calidad en TV infantil*. Departamento de Estudios CNTV. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3562>
- Cillero Bruñol, M. (1999). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. En UNICEF-IIN, *Derecho a Tener Derechos*, Tomo IV. http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/explotacion_sexual/lectura4.infancia.dd.pdf
- Clérigo García, N. (2014). *La enseñanza de nociones espaciales a través de mapas y planos en educación infantil: una propuesta de intervención* [Trabajo de fin de Grado]. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Bucle. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6701>
- Código de Nüremberg. Normas éticas sobre experimentación en seres humanos. 1946 (Alemania). <https://www.conicyt.cl/fonis/files/2013/03/El-C%C3%B3digo-de-Nuremberg.pdf>
- Colángelo, M. A. (2012, mayo 23). *Mesa: INFANCIAS Y JUVENTUDES. PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN. La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. DOCPLAYER. <https://docplayer.es/113875684-Mesa-infancias-y-juventudes-pedagogia-y-formacion-la-mirada-antropologica-sobre-la-infancia-reflexiones-y-perspectivas-de-abordaje.html>
- Collazos, C. A., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on*

Computing, Punta Arenas, Chile. <http://cns.cl/wp-content/uploads/2017/09/Aprendizaje-Colaborativo-un-cambio-en-el-rol-del-profesor.pdf>

Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia. (2021). *Criterios de calidad del CONACAI para una mejor comunicación audiovisual destinada a las infancias y adolescencias*. Recuperado del sitio web del CONACAI 2021: <http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2022/05/Criterios-de-Calidad-del-CONACAI.pdf>

Consejo del Audiovisual de Cataluña. (2002). *Informe del audiovisual de Cataluña*. <https://www.cac.cat/es/documentacio/informe-del-sector-audiovisual-2002>

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Córdoba. *Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia*. Ley N°9944. Sancionada el 4 de mayo de 2011

Crescenzi Lanna, L. (2010). *Competencias cognitivas y televisión infantil. Una propuesta de análisis y clasificación de series por edades* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital de la UB <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41364>

Declaración de los Derechos del Niño (20 noviembre de 1959). <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (octubre de 2013) <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Declaración Universal sobre Genoma Humano y Derechos Humanos de las Naciones Unidas (11 noviembre de 1997). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-human-genome-and-human-rights>

Defensoría de niñas, niños y adolescentes. PROVINCIA DE SANTA FE. (2020). *16 de Agosto: Día de las Infancias*. https://www.defensorianna.gob.ar/index.php?action=portal/viewContent&cntId_contenido=3477

Delupi, B. (2021). La teoría del discurso social de Marc Angenot. *Andamios*, 18(47), 65-82. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.866>

De Miguel Sanz, A. (2019). *La influencia de los contenidos televisivos de “Prodigiosa: las aventuras de Lady Bug” y “Peppa Pig” en 1ª y 2ª de educación primaria* [Tesis doctoral]. Facultad de ciencias de la información. Universidad Complutense de Madrid. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56750/>

Digón Regueiro, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar. *Journal Comunicar*, 16(31), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729074>

Disposición 6677-10 – ANMAT. Régimen de Buena Práctica Clínica para Estudios de Farmacología Clínica (1 noviembre de 2010). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/disposici%C3%B3n-6677-2010-174557>

Dotro, V. (2017). Contenidos audiovisuales para la infancia. El desafío de la calidad. *Voces en el fénix*. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/contenidos-audiovisuales-para-la-infancia-el-desafio-de-la-calidad/>

Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799 - 808. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7731515500>

Duek, C. (2013). Infancia y medios. En L. Gruss (Ed.), *Infancias entre pantallas: Las nuevas tecnologías y los chicos* (pp. 17-38). Capital Intelectual. https://issuu.com/editorial_ci/docs/infancias_entre_pantallas-issuu

Duek, C. y Enriz, N. (2015). Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 16 (108), 62-74. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2015v16n108p62/pdf>

Etchegorry, M. (Dir.), Ávila, V., Casella, J.M.I., Comba, G., Martínez, A.L., Recalde, E., Rova, V., Vargas C.I., Villagra, M., Weckesser, C. (2018-2020/21). *Análisis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, Literatura y TIC, como propuestas para el acceso a la cultura en el contexto de la ciudad de Córdoba*, Proyecto de investigación - Secretaría de Posgrado e Investigación - Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

Etchegorry, M. (Dir.), Ávila, V., Weckesser, C., Martínez, M.L., Comba, A.L., Casella, J.M.I., Rova, V., Vargas, C.I., Quiroga, G., Villagra, M. y Torrez Fontañez, P. (2017). *Dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 5 años*, Proyecto de investigación avalado y financiado por MINCYT a través de la Convocatoria 2017 (Decreto P.E. 214/2017), aprobado por Resolución de MINCYT 109/2017.

Etchegorry, M. y Martínez, M.L. (2020). *Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos*. Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia. [Clase virtual] Universidad Provincial de Córdoba.

Faas, A. y Marasca, R. (2018). Concepciones y paradigmas sobre la infancia. En *Psicología del desarrollo de la niñez* (pp. 29-45). Brujas. <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *¡UPA! Guía de pautas de crianza de niños y niñas entre 0 y 5 años para agentes formadores de familia*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/unicefguiaagentesformadores.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Para cada niño, el mejor comienzo*. <https://www.unicef.org/argentina/media/626/file/Primera%20infancia%202010-2016.pdf>

Fuenzalida, V. (2017). *Nuevos criterios de calidad en la producción de TV infantil. Los desafíos de un canal público para esa audiencia*. En Whittle y Núñez (Eds.) *Panorama del Audiovisual Chileno* (pp. 47-61). Facultad de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.academia.edu/36118472/Nuevos_criterios_de_calidad_en_la_producci%C3%B3n_de_TV_infantil_-_Cap._4_Panorama_Audiovisual.docx

García Márquez, E. y Alarcón Adalid, M. J. (2011). Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *Revista Digital. Buenos Aires*, 15(1). <https://www.efdeportes.com/efd153/influencia-del-juego-infantil-en-el-desarrollo.htm#:~:text=Jugando%2C%20el%20ni%C3%B1o%2Fa%20aprende,crea%20zonas%20potenciales%20de%20aprendizaje>.

Gil Quintana, J. y López Valiñas, N. (2021). Los dibujos animados de Peppa Pig y la construcción de la identidad en la infancia. *Digital Education Review*, (39), 282-303. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30876>

Gómez, J.A., Gómez, J.F., Quijano, J.C., Ramírez, W.A., Mira J.J. (2016). *Aprendizaje activo-significativo basado en la metodología de “aula-taller” como estrategia para la prevención de la deserción en los ciclos básicos de formación universitaria*. [Conferencia]. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono. Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1337/1826>

- Götz, M. (2012). TV as a learning environment. *TELEVISIONE*, 25, p. 2. https://www.bronline.de/jugend/izi/english/publication/televizion/25_2012_E/editorial_inhalt.pdf
- Götz, M., Reich, K. y Speck Hamdan, A. (2009). Quality for educational programmes. Quality from a modern pedagogical perspective. *Televizion*, 22, 40-45. https://www.bronline.de/jugend/izi/english/publication/televizion/22_2009_E/reich_sp_eck_goetz.pdf
- Hartmann, M. (2006). The triple articulation of ICTs. Media as technological objects, symbolic environments and individual texts. En Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y. y Ward, K., *Domestication of media and technology*. Open University Press.
- Hurtado Olaya, P. A., García Echeverri, M., Rivera Porras, D.A. y Forgiony Santos, J.O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. *Espacios*, 39 (17), 12. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>
- Igartua Perosanz, J.J. (2008). La infancia construida: efectos prosociales y antisociales de los contenidos televisivos. *Doxa Comunicación*, 6, 179-206. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-infancia-construida%3A-efectos-prosociales-y-de-Perosanz/910ba56fcf66d56731c3eda9d4983277b9043b35>
- Instituto Central Internacional para la Juventud y la Televisión Educativa. (2009). Quality in different world regions. *Televizion*, 22, 60-63. https://www.bronline.de/jugend/izi/english/publication/televizion/22_2009_E/regions.pdf
- Iruretagoyena Ansorena, U. (2016). *Perspectiva de género en las series infantiles. Un estudio de caso: "Peppa Pig"* [Trabajo fin de grado]. Facultad de ciencias humanas y sociales. Universidad Pública de Navarra. Académica-e. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/21265>
- Laiglesia Maestre, L. (2014). *Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales, una práctica educomunicativa* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44073>

- Laje, M.I. y Narvaja, T. (2011). Los derechos de niños, niñas y adolescentes: una construcción de larga data. En Álvarez (Ed), *Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes* (pp.20). Advocatus.
- Livingstone, S. (2007). Do the media harm children? Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of children and media*, 1(1), 5-14. http://eprints.lse.ac.uk/1023/1/Do_the_media_harm_children_%28LSERO%29.pdf
- Maniago, V. (2014). TV educativa argentina y políticas públicas del audiovisual. *Razón y palabra*, 87, 50-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753290>
- Martín Lobo, P. y Rodríguez, A. (2015). La intervención desde la base neuropsicológica y metodologías que favorecen el rendimiento escolar. *Procesos y programas de neuropsicología educativa* (pp. 14-32). Editorial Secretaría General Técnica. <https://itenlearning.com/docs/17198.pdf>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-102). Gedisa.
- Mikos, L. (2009). Quality is a matter of perspective. Thoughts on how to define quality in children's television. *Journal Television*, 22, 4-6. https://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/22_2009_E/mikos.pdf
- Montero Díaz, J. (2009). El audiovisual, la educación para el desarrollo y el entretenimiento. Algunas herramientas conceptuales básicas. En Lozano, J. S. (Coord.). *Del entretenimiento a la participación (7-13)*. Valencia: Fundación Mainel. http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=787-el-audiovisual-y-la-educacion-para-el-desarrolloel-audiovisual-y-la-educacion-para-el-desarrollo&category_slug=infancia-adolescencia&Itemid=100225
- Montero Galdo, P. (2013). *La educación mediática en los niveles de la educación infantil: un análisis de la programación* [Trabajo de fin de grado]. Facultad de Ciencias da

Educación. Universidade da Coruña. Repositorio Universidade Coruña.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11867>

Morales Marcos, P. (2020). *Análisis de las series infantiles que más les gustan a los niños de 4 y 5 años* [Trabajo de grado]. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42857>

Mosquera, F. V. (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *MAD*, (3), 95-119.
<https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/31055>

Neuss, N. (2009). Tackling the themes of children. Achieving quality by picking up children's developmental tasks. *Journal Television*, 22, 13-16. https://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/television/22_2009_E/neuss.pdf

Nogales Bocio, A. I., Huaiquian Billeke, C. y Véliz Burgos, A. (2020). Protección de la infancia, construcción de la identidad y medios de comunicación. La regulación de los contenidos audiovisuales para menores en España. *Propósitos y Representaciones*, 8(1).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.494>

Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>

Ochoa Cely, S. I. y Sabogal, M. L. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro*, 6(12), 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236013>

Öfele, M. R. (2002). *El juego en psicopedagogía*. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-y-tecnica-n0-24/practica-docente/3-ofele-m-el-juego-en-psicopedagogia-2002/8931177>

Orozco, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y pensamiento*, 21(41), 21-33. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011596004.pdf>

- Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*. <https://www.google.com/url?q=https://apps.who.int/iris/handle/10665/78590&sa=D&source=docs&ust=1675774832935438&usg=AOvVaw0EuIHUWP68hKa3ej7dvVE0>
- Pagès Blanch, J. P. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Pellicer, P. B., Arnal Bailera, A. y Muñoz Escolano, J. M. (2018). Análisis del conteo como contenido matemático en un episodio de dibujos animados para educación infantil. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (52), 236-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6393002>
- Perera Medina, C. (2017). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. [Proyecto Final del Postgrau, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/118533>
- Pérez Pazmiño, K. M. (2017). *Estudio sobre el uso de la inmediatez tecnológica y su incidencia en los estudiantes del colegio Ismael Pérez Pazmiño* [Tesis de graduación]. Facultad de Comunicación. Universidad de Guayaquil. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25412>
- Pimentel, L. (1998). Introducción. En *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa* (pp. 7-23). Siglo XXI Editores.
- Quintana Garzón, R. (2005). La responsabilidad de los programadores de televisión. *Journal Comunicar*, 25(1), 243-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368028>
- Ramírez Cabanzo, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. En *Signo y Pensamiento*, 32(63), 52-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp32-63.inrt>
- Reig, R. (2005). Televisión de calidad y autorregulación de los mensajes para niños y jóvenes. *Journal Comunicar*, 25(1), 63-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1367975>

- Rieg, R., y Mancinas Chávez, R. (2011). Cultura y valores en los contenidos audiovisuales dirigidos al público infantil: una aproximación teórica sobre bases empíricas. En *La ética de la comunicación a comienzo del Siglo XXI* (pp. 328-341). <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30983/Pages%20from%20libro-actas-congreso-etica-comunicacion-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rincón, O. (2006). Culturas mediáticas. En *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento* (pp. 16-39). Gedisa.
- Rocco, L. y Oliari, N. (2007). La encuesta mediante internet como alternativa metodológica. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 2012, 28(1), artículo 13. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>
- Rodríguez Palmero, M.L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En Rodríguez Palmero, M.L., Moreira, M.A., Caballero Sahelices, M. C. y Greca, I.M., *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7-43). Octaedro. https://www.academia.edu/10626264/La_teor%C3%ADa_del_aprendizaje_significativo_en_la_perspectiva
- Romero Martínez, L. A. (2018) ¿Una caricatura educativa? *Revista Sintaxis*, (1), 194-202. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.15>
- Ruiz Aguirre, E. I., Martínez de la Cruz, N.L. y Galindo González, R. M. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Revista Apertura*, 4(2), 32-41. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280>
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>

- Ruiz Romero, J. (2017). Tolerancia a la frustración. En J. Ruiz-Romero, F. M. Padilla-Adamuz y G. B. Willis (Coords.), *Guía para entrenar competencias transversales aplicadas a la práctica de la psicología*, (pp. 89-94). Universidad de Granada.
- Sabich, M. (2021). Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (Pakapaka). *Infancias Imágenes*, 20(1), 62-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285363>
- Salas Arévalo, R. A. (2017). Factores relevantes para mejorar los resultados del aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 1 (1), 46-62.
<http://espirituemprededores.com/index.php/revista/article/view/30>
- Salviolo, C. y Di Palma, C. (2021). Discursive interpellation, metadata and algorithmic combinations in digital interfaces: new strategic political meanings for thinking about public digital convergence and new rights of children. En *French Journal For Media Research*, 16. <https://frenchjournalformediaresearch.com/lodel-1.0/main/index.php?id=2158>
- Trujillo Sanabria, D. C. y Ramírez Velásquez, D. M. (2016). *Una experiencia en el fortalecimiento de relaciones de cuidado con niños y niñas de 2 a 8 años de la Fundación hogares Club Michin- Casa Sofía* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2503>
- Santos, G. y Saragossi, C. (2000). Juguete e infancia. *Revista de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares de la AAPPG*, 23 (2), 141 -156.
- Serna Jaramillo, A. J. (2017). *Creatividad, inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje en maestras y maestros en formación* [Trabajo fin de máster]. Universidad Internacional de La Rioja. reunir REPOSITORIO DIGITAL.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4553>
- Sulca Gutierrez, M.A. (2016). *Actividades lúdicas para desarrollar la creatividad en la resolución de problemas referidos a agregar y quitar en los niños y niñas de cinco años*

de la Institución Educativa Inicial 651 [Trabajo académico]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3710>

Trepat, C. A. (1998). Enseñanza y aprendizaje del tiempo. En Trepat, C.A. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 47-65). GRAÓ. <https://es.scribd.com/document/333021011/El-Tiempo-y-El-Espacio-Comes-Trepat#>

Triquell, X., Savioni, S., Moreiras, D. y Ruiz, S. (2011). Semiótica y psicopedagogía: una relación con sentido. En X. Triquell, S. Savioni, Moreiras, D. y Ruiz, S., *Signos de Infancia. Herramientas Semióticas para la Práctica Psicopedagógica* (pp. 58-73). Advocatus Ediciones.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-60). Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.

Verón, E. (2001). El living y sus dobles. Arquitecturas de la pantalla chica. En E. Verón, *El cuerpo de las imágenes* (pp. 13-41). Grupo Editorial Norma.

Voloshinov, V.N. (1976). Acerca de la relación de las bases y las superestructuras. *En El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (pp. 29-37). Ediciones Nueva Visión.

Voloshinov, V.N. (1976). El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. *En El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (pp. 19-27). Ediciones Nueva Visión.

Vom Orde, H. (2012). Children, learning and educational TV. *Televizion*, 25, 38-41. <http://www.br->

online.de/jugend/izi/english/publication/television/25_2012_E/orde_educational%20tv.pdf

Wang, N. (2012). Study on Frustration Tolerance and Training Method of College Students. En Liu, B., Ma, M. y Chang, J. (Eds.). *Information Computing and Applications. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 663-668). Traffic and Transport University. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34062-8_86

Weckesser, C. (2020). Cuerpo y democracia: formas de estar juntos en producciones audiovisuales para la primera infancia. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo* (RICD), 3(12), 90-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7561258>

Weckesser, C. (2020). *Las propuestas audiovisuales infantiles ofrecidas a niños y niñas durante la primera infancia en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba: la construcción de cuerpo puesta en juego*, Proyecto inédito para convocatoria ingreso a Carrera de Investigador Científico. CONICET.

Weckesser, C. y Angelelli, M. B. (2022). Narraciones del yo y les otros en producciones audiovisuales para las infancias en Latinoamérica: interrogación, transformación y juicio. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 9(16), 56-71. <https://doi.org/10.48162/rev.33.040>

Weckesser, C., Ávila, V. F., Espíndola, M., Etchegorry, M., Goy, A.M., Recalde, M.E., Tamay P.D., Zamboni, J., Abba Fernández, S.M. (2021). *Informe técnico científico final: Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia en diversos sectores de la provincia de Córdoba. La construcción de cuerpo puesta en juego*, Convocatoria interna para aval institucional - Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba, aprobado por Resolución 015/2020.

Winnicott, D.W. (1993). El juego. Actividad creadora y búsqueda de la persona. En *Realidad y juego*. (pp. 1-18). Editorial Gedisa. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Winnicott_Unidad_4.pdf

Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Abya-Yala
[https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=abya_yal](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=abya_yala)
[a](#)

Zecchetto, V. (2005). *Seis semiólogos en busca del lector*. La Crujía Ediciones.
[https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Seis-semiologos-en-busca-del-lector-](https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Seis-semiologos-en-busca-del-lector-zecchetto-veron-eco.pdf)
[zecchetto-veron-eco.pdf](#)

Anexos

I. Resultados de la encuesta

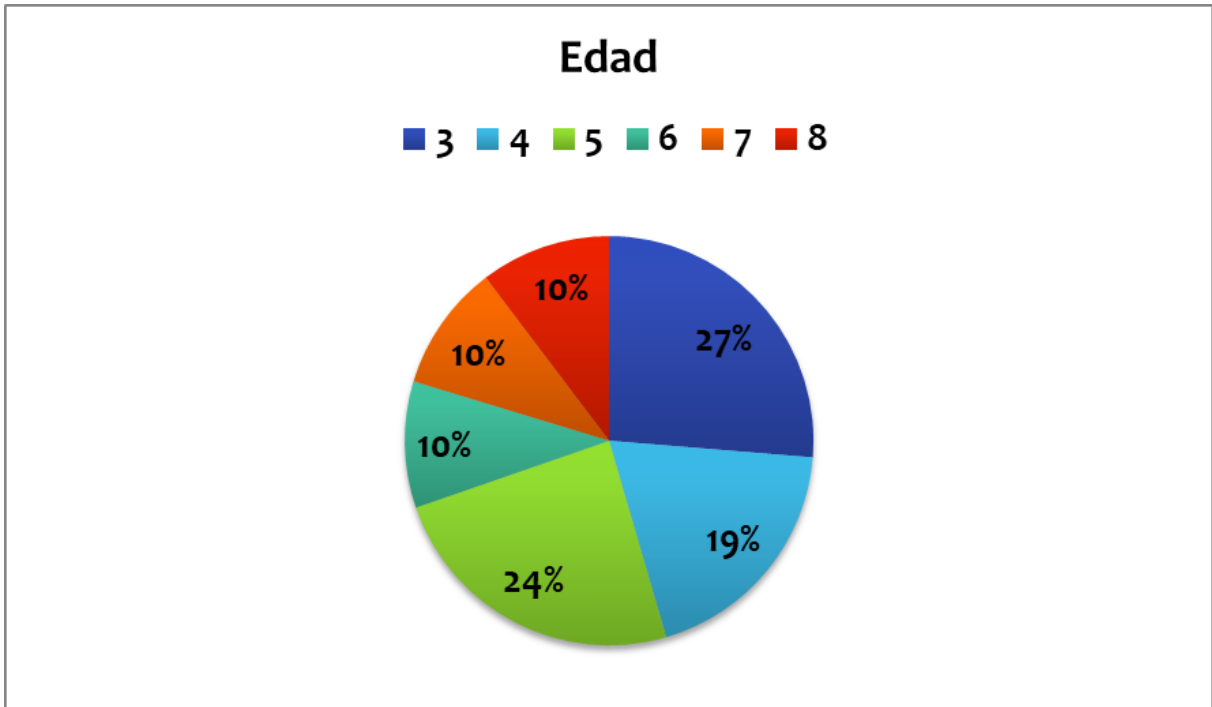


Figura 1. Distribución por edad de los niños y las niñas sobre los y las que se respondió



Figura 2. Distribución por producción audiovisual más consumida por los niños y las niñas de 3 años



Figura 3. Distribución por producción audiovisual más consumida por los niños y las niñas de 4 años



Figura 4. Distribución por producción audiovisual más consumida por los niños y las niñas de 5 años

II. Sistematización del recorrido generativo de los sentidos

Tabla 1. Recorrido generativo de los sentidos La cápsula del tiempo

Tematización	Relación entre pasado, presente y futuro	
Análisis del tiempo	<p><i>Relaciones entre los distintos tiempos (pasado/presente/futuro)</i></p>	<p><i>Tiempo 0:</i> presente Apelaciones a la audiencia: voz en off que va narrando ciertos momentos: “Peppa y sus amigos están en el aula de clases” <i>Verbos:</i> hacer/mostrará/ponemos/vivíamos/vivir/ahora/era/casi <i>Adverbios:</i> hoy <i>Pronombres:</i> me/es <i>Aspecto verbal:</i> no ha sido identificado</p>
	<p><i>Relaciones dentro de los distintos tiempos (remoto, lejano, cercano, próximo, inmediato, etc.)</i></p>	<p>Inmediato Recurso: reloj que por momentos marca el paso del tiempo y por otros indica quietud</p>
Análisis del espacio	<p><i>Espacio 0:</i> aquí (aula de clases, jardín de la escuela) <i>Adverbios:</i> aquí <i>Pronombres:</i> no se identificaron <i>Adjetivos demostrativos:</i> no se identificaron <i>Verbos:</i> están/vamos/salen/ llegaron <i>Función referencial:</i> imaginario <i>Función caracterizadora de los personajes:</i> alegres, positivos, espacios luminosos <i>Función de soporte de oposiciones:</i> no existe oposición entre los diferentes espacios, ya que en general se tratan de espacio cargado de valores eufóricos</p>	
Objetos	<p>Cápsula del tiempo, pala, videocasetera, televisor, reloj, elementos propios de un aula (números y letras pegados en la pared, pizarrón, mapamundi, cubos apilables, fibrones, cuadernos, entre otras cosas)</p>	

<p>Análisis de los personajes/actores</p>	<p><i>Sus designaciones</i> Peppa: Peppa Señora Gacela: Señora Gacela Papá Cerdito: Papi, Papá Cerdito <i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado (válido para los tres personajes). Peppa: cerda, tiene un vestido rojizo Señora Gacela: gacela, adulta mayor, tiene un vestido violeta Papá Cerdito: tiene ropa verde, es grandote. Usa anteojos. Tiene bigotes y barba <i>Atributos que se les asignan:</i> Peppa: tiene amigos (su mejor amiga es Susy la oveja), curiosa, alegre, femenino Señora Gacela: adulto mayor Papá Cerdito: tiene fuerza, gracioso, masculino, adquiere protagonismo a la hora de realizar actividades con sus hijos <i>Rol temático:</i> Peppa: estudiante, amiga, hija Señora Gacela: maestra Papá Cerdito: papá, ex estudiante <i>Relaciones entre ellos:</i> amistad (entre Peppa y sus amigos), familiar (entre los padres que llegan a buscarlos y los estudiantes), docente-estudiante (entre señora Gacela y estudiantes)</p>
<p>Enunciados de estado</p>	<p><i>Sujetos (de hacer, de estado, destinador, antidesinador, destinatario, antisujeto):</i> Destinador/sujeto de hacer: Señora Gacela y Papá Cerdito Destinatario/sujeto de estado: estudiantes <i>Objetos Valor:</i> una cápsula del tiempo <i>Objetos Modal:</i> recuerdos/memorias del pasado</p>
<p>Programa Narrativo</p>	<p><i>Transformaciones (conjunción, disyunción o don y contradón)</i> Estudiantes (Peppa y sus amigos) están en disyunción con objeto de valor (cápsula del tiempo). El sujeto de hacer (señora Gacela) pone en conjunción a Peppa y sus amigos a partir del objeto modal con el objeto de valor (recuerdos y memorias del pasado)</p>
<p>Isotopías</p>	<p><i>Contrariedad:</i> interior/ exterior, conocimiento/ desconocimiento, niñez/ adultez, femenino/ masculino</p>

Tabla 2. Recorrido generativo de los sentidos Pinturas

Tematización	Expresión y entretenimiento a través de la pintura	
Análisis del tiempo	<p><i>Relaciones entre los distintos tiempos (pasado/presente/futuro)</i></p>	<p><i>Tiempo 0:</i> presente <i>Apelaciones a la audiencia:</i> voz en off “Peppa y George hoy van a pintar” “Papa cerdito pinta el tronco y las ramas del árbol” “Papa cerdito lee su periodico” “Los patos corren sobre las pinturas de papá” <i>Verbos:</i> pintaré, usar, leer, pintar, tomar, están, van <i>Adverbios:</i> hoy, ahora, todavía, primero <i>Pronombres:</i> no se identifican pronombres <i>Aspecto verbal:</i> no se identifican</p>
	<p><i>Relaciones dentro de los distintos tiempos (remoto, lejano, cercano, próximo, inmediato, etc.)</i></p>	<p>Reloj en la pared muestra las 11, y Mamá Cerdita está haciendo el almuerzo</p>
Análisis del espacio	<p><i>Espacio 0:</i> indeterminable <i>Adverbios:</i> no se identifican <i>Pronombres:</i> no se identifican <i>Adjetivos demostrativos:</i> no se identifican <i>Verbos:</i> ver categoría de tiempo <i>Función referencial:</i> imaginario <i>Función caracterizadora de los personajes:</i> los espacios son coloridos, alegres, claros, luminosos. Hay sintonía con los personajes <i>Función de soporte de oposiciones:</i> espacios cargados de valores positivos, no hay oposición – posibilidad de desplazamiento Espacio cerrado/abierto con características similares</p>	
Objetos	Pinturas, lienzo, pinceles, gorro, diario, hojas, vasos, papas	

<p>Análisis de los personajes/actores</p>	<p><i>Sus designaciones:</i> <i>Peppa:</i> Peppa <i>George:</i> George <i>Papa cerdito:</i> Papá cerdito, papi <i>Mama cerdito:</i> Mama cerdita, mami <i>Iconografía:</i> <i>Peppa:</i> es una cerdita pequeña, tiene un vestido rojizo, lleva siempre un osito de peluche que llama “Teddy” <i>George:</i> es un cerdito, viste de azul, es el hermano pequeño de Peppa, hijo menor, amante de los dinosaurios <i>Papa cerdito:</i> tiene ropa verdosa, es grandote. Usa anteojos. Tiene bigotes y barba <i>Mama cerdito:</i> tiene vestido naranja, su contextura física es de tamaño grande pero menor que papá cerdito, tiene pestañas, y la boca pintada. <i>Atributos que se les asignan:</i> <i>Peppa:</i> tiene amigos (su mejor amiga es Susy la oveja), curiosa, alegre <i>George:</i> tiene amigos, la única palabra que dice es “dinosaurio”, llorón. <i>Papa cerdito:</i> tiene fuerza, gracioso, masculino, es quien suele resolver las situaciones problemáticas que se presentan, adquiere protagonismo a la hora de realizar actividades con sus hijos <i>Mama cerdito:</i> trabaja desde casa, se la muestra cumpliendo ciertas tareas ligadas al cuidado (ej: preparar la comida, cuando están enfermos) <i>Rol temático:</i> Peppa y George (hijos), Papá Cerdito y Mamá Cerdita (padres)</p>
<p>Enunciados de estado</p>	<p><i>Sujetos</i> <i>De hacer:</i> Peppa y George <i>De estado:</i> Peppa y George <i>Destinador:</i> Papá cerdito <i>Destinatarios:</i> Peppa y George <i>Objetos (valor o antivalor):</i> <i>Objeto de valor:</i> Experimentación a través de la pintura</p>
<p>Programa Narrativo</p>	<p><i>Transformaciones (conjunción, disyunción o don y contradón)</i> Peppa y George están en disyunción con el objeto de valor, (experimentación a través de la pintura). El sujeto de hacer (Papá Cerdito) pone en conjunción a Peppa y George con el objeto de valor a partir del objeto modal (la pintura ligada al entretenimiento)</p>

Isotopías	<p><i>Contrariedad:</i> interior/ exterior, conocimiento/ desconocimiento entretenimiento/ aburrimiento, niñez/ adultez, femenino/ masculino, carencia/ posesión, frustración/ éxito</p> <p><i>Contradicción:</i> no se identifican</p> <p><i>Implicación:</i> no se identifican</p>
------------------	--

Tabla 3. Recorrido generativo de los sentidos Comida para las plantas

Tematización	Cuidado del medio ambiente - Compost para las plantas	
Análisis del tiempo	<p><i>Relaciones entre los distintos tiempos (pasado/presente/futuro)</i></p>	<p><i>Tiempo 0:</i> Presente <i>Apelaciones a la audiencia:</i> narrador- voz en off: “Mamá cerdita, Peppa y George llevan el cesto con el resto de basura a la casa de los abuelos” “Papá cerdito prepara sopa de verduras para el almuerzo” “Los gusanos convierten las frutas y verduras en compost” <i>Verbos:</i> llevan, prepara, convierten, vamos, encontré, convierte, tenemos, llegamos, trajimos, come, vamos <i>Adverbios:</i> no se identifican <i>Pronombres:</i> no se identifican <i>Aspecto verbal:</i> no se identifican</p>
	<p><i>Relaciones dentro de los distintos tiempos (remoto, lejano, cercano, próximo, inmediato, etc.)</i></p>	<p>Reloj de pared marcando la hora</p>

<p>Análisis del espacio</p>	<p><i>Espacio 0:</i> aquí. Huerta de la casa de los abuelos. Lugar abierto, colorido, con árboles y plantas Cocina casa de Peppa Huerta de la casa de los abuelos <i>Adverbios:</i> Aquí <i>Pronombres:</i> no se identifican <i>Adjetivos demostrativos:</i> ese <i>Verbos:</i> ver en categoría de tiempo <i>Función referencial:</i> imaginario. Animales antropomorfizados que realizan acciones humanas <i>Función caracterizadora de los personajes:</i> contentos, alegres, higiénicos y sociables, coincidentes con los espacios iluminados y coloridos <i>Función de soporte de oposiciones:</i> No se presenta un contraste respecto a las características de los espacios habitados y transitados por los personajes. Se trata de espacios cargados de valores positivos Si se encuentran soporte de oposiciones en torno a exterior/interior</p>
<p>Objetos</p>	<p>Caja de madera donde se realiza el compost, cáscaras de frutas y verduras, cesto de basura específico, gusanitos, manzanal</p>
<p>Análisis de los personajes/actores</p>	<p><i>Peppa</i> <i>Sus designaciones:</i> Peppa <i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado, cerdo rosa. Va vestida de rojo <i>Atributos que se les asignan:</i> simpática, curiosa, extrovertida y alegre <i>Rol temático:</i> hija, hermana, amiga, nieta <i>Relaciones entre ellos:</i> amiga, hija George <i>Sus designaciones:</i> George <i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado, cerdo rosa, va vestido de azul <i>Atributos que se les asignan:</i> llorón <i>Rol temático:</i> hijo, hermano, amigo, nieto <i>Relaciones entre ellos:</i> Mamá Cerdita <i>Sus designaciones:</i> Mami, Mamá Cerdita <i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado, cerdo rosa, lleva un vestido color naranja <i>Atributos que se les asignan:</i> atenta inteligente, compañera, responsable <i>Rol temático:</i> mamá, esposa, hija <i>Relaciones entre ellos:</i> Papá Cerdito</p>

	<p><i>Sus designaciones:</i> Papi, Papá Cerdito</p> <p><i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado, cerdo rosa, lleva un atuendo color verdoso</p> <p><i>Atributos que se les asignan:</i> despistado, risueño</p> <p><i>Rol temático:</i> papá, esposo</p> <p><i>Relaciones entre ellos:</i></p> <p>Abuelo Cerdito</p> <p><i>Sus designaciones:</i> abuelo, abuelito</p> <p><i>Iconografía:</i> animal antropomorfizado, cerdo rosa, lleva un atuendo color azul oscuro</p> <p><i>Atributos que se les asignan:</i> tranquilo, amable, cariñoso con sus nietos</p> <p><i>Rol temático:</i> papá, esposo, abuelo</p> <p><i>Relaciones entre ellos</i></p>
Enunciados de estado	<p><i>Sujetos (de hacer, de estado, destinador, antidestinador, destinatario, antisujeto):</i></p> <p><i>Sujetos de hacer/ Destinador:</i> Mamá Cerdita y Abuelo Cerdito</p> <p><i>Sujetos de estado/Destinario:</i> Peppa y George</p> <p><i>Objetos (modal y de valor)</i></p> <p><i>Objeto modal:</i> conocimiento sobre el cuidado del medio ambiente</p> <p><i>Objeto de valor:</i> aprender sobre el compost de las plantas</p>
Programa Narrativo	<p><i>Transformaciones (conjunción, disyunción o don y contradón)</i></p> <p>Peppa y George (sujetos de estado) están en disyunción con el objeto de valor (aprender sobre el compost de las plantas) y luego Mamá Cerdita y Abuelo Cerdito (sujetos de hacer) operan la transformación a partir del objeto modal (conocimiento sobre el cuidado del medio ambiente) y a partir de ello, entra en conjunción con el objeto de valor</p>
Isotopías	<p><i>Contrariedad:</i> interior/exterior, conocimiento/desconocimiento/, niñez/adulthood, femenino/masculino, frustración/éxito</p>

Tabla 4. Recorrido generativo de los sentidos Artesanía

Tematización	Juego (plastilinas, muñecos) - Artesanías con arcilla (juego de té)	
Análisis del tiempo	<p><i>Relaciones entre los distintos tiempos (pasado/presente/futuro)</i></p>	<p><i>Tiempo 0: presente</i> <i>Apelaciones a la audiencia:</i> presencia de un narrador (voz en off): “George hizo un dinosaurio de plastilina” “Peppa y George juegan en la casa de Zoe Cebra” “Las pequeñas Zuzu y Zaza hacen una pequeña selva con plastilina” “Peppa y Zoe hacen un día de campo con sus muñecos” “Mamá Cebra hace una pequeña taza de té en la rueda de alfarero” “Los niños pintan el juego de té con colores muy brillantes” “El juego de té está terminado” “Un horno es una estufa que cocina la arcilla y la hace dura” “Hacer una taza en la rueda de alfarero no es nada sencillo” <i>Verbos, Adverbios y Aspecto verbal:</i> ver intervenciones anteriores y siguientes: “Hagamos un juego de té” “Con esto (arcilla) es con lo que voy a trabajar” “Así (blanda) debe estar para que podamos moldearla pero más tarde ya no estará así” “Moldea en la rueda de alfarería” “Listo, una taza”</p>

	<p>“Hay una manera sencilla de hacer una taza” “Primero amasamos la arcilla hasta que quede un gran gusano así” “Y al final lo enrollamos así” “Le voy a dar una forma con mis manos y luego le pongo el asa” “Ahora pondremos a cocer el juego de té en un horno” “El juego de té debe estar listo” “Ahora vamos a pintarlo” <i>Pronombres:</i> no identificados</p>	
	<p><i>Relaciones dentro de los distintos tiempos (remoto, lejano, cercano, próximo, inmediato, etc.)</i></p>	<p>Un reloj de pared marca el paso del tiempo</p>
<p>Análisis del espacio</p>	<p><i>Espacio 0:</i> aquí = el taller de cerámica en la casa de Mamá Cebrá (lugar más oscuro, con paredes de ladrillos visto, dando esto la sensación de un espacio cerrado. Presencia de estantes con algunos elementos en estrecha relación con la actividad que allí se realiza. Ver categoría objetos) Sala de juego Sala de tv <i>Adverbios, Pronombres, Adjetivos demostrativos, Verbos:</i> ver intervenciones categoría anterior <i>Función referencial:</i> imaginario (animales antropomorfizados viven en casas ubicadas en colinas) <i>Función caracterizadora de los personajes:</i> Espacios luminosos, coloridos, alegres y pulcros <i>Función de soporte de oposiciones:</i> no se identifica</p>	

<p>Objetos</p>	<p>Tachos, bacha de lavado, reloj, horno para cerámica, torno de alfarero, cacharros, peluches de osito, mono y dinosaurio, revista, televisor, cuadros, sillón, alfombra, mesa, plastilina, arcilla, sillas, galletitas, cama, dibujos, cortinas, planta, plato, tazas, agua, ropa, tetera, florero, pinturas, pinceles, guantes</p>
<p>Análisis de los personajes/actores</p>	<p><i>Sus designaciones, Iconografía, Atributos que se les asignan, Rol temático y Relaciones entre ellos:</i> Animales antropomorfizados. Definidos por su especie/rol familiar/nombre. Individuales Peppa: es una cerdita pequeña, tiene un vestido rosa, por momentos emite un sonido de chanco Zoe/ Zoe Cebrá: es una cebrá, tiene un vestido violeta, es amiga de Peppa. Los más pequeños: George: es un cerdito, viste de azul, es el hermano pequeño de Peppa, amante de los dinosaurios Zuzu y Zaza: son hermanas gemelas, cebras, tienen un vestido lila Mamá de Zoe/ mami/mamá Cebrá: tiene un vestido verde, ve tv y lee una revista que parecería ser de decoración mientras los niños y las niñas juegan en la otra habitación</p>
<p>Enunciados de estado</p>	<p><i>Sujetos</i> <i>De hacer:</i> Peppa, George, Zuzu, Zaza y Zoe <i>De estado:</i> Peppa, George, Zuzu, Zaza y Zoe <i>Destinador:</i> Mamá Cebrá <i>Antidestinador:</i> no se identifica <i>Destinatarios:</i> Peppa, George, Zuzu, Zaza y Zoe <i>Antisujeto:</i> no se identifica <i>Objetos</i> <i>De valor:</i> juego de té de cerámica <i>De antivalor:</i> no identificados</p>
<p>Programa Narrativo</p>	<p><i>Transformaciones (conjunción, disyunción o don y contradón):</i> predominan las de conjunción con el objeto de valor</p>

Isotopías	<p><i>Contrariedad:</i> interior/ exterior, conocimiento/ desconocimiento, entretenimiento/ aburrimiento, niñez/ adultez, femenino/ masculino, carencia/ posesión, frustración/ éxito</p> <p><i>Contradicción:</i> no identificadas</p> <p><i>Implicación:</i> no identificadas</p>
------------------	---

Tabla 5. Recorrido generativo de los sentidos Juegos en el jardín

Tematización	Juegos para el aire libre	
Análisis del tiempo	<p><i>Relaciones entre los distintos tiempos (pasado/presente/futuro)</i></p>	<p><i>Tiempo 0:</i> presente</p> <p>Apelaciones a la audiencia: narrador “voz en off”</p> <p>“Es un lindo día soleado”</p> <p>“Peppa y George están en el jardín”</p> <p>“Peppa ha tirado 2 bolos”</p> <p>“Susi ha tirado todos los bolos”</p> <p>“George es el más pequeño”</p> <p>“A George no le gusta ser el más pequeño”</p> <p>“George está afuera”</p> <p>“George es un poco pequeño para el bate y la pelota”</p> <p>“Aquí está Dani Perro”</p> <p><i>Verbos:</i> tenemos, jugar, sentarse, ver, leer, haré, pararnos, ponemos, lanzar, bateó, enseñaré, salta, pasar, bailando</p>

	<p><i>Adverbios:</i> ahora</p> <p><i>Pronombres:</i> mí</p> <p><i>Aspecto verbal:</i> no se identifica</p>	
	<p><i>Relaciones dentro de los distintos tiempos (remoto, lejano, cercano, próximo, inmediato, etc.)</i></p>	<p>Un reloj muestra el horario en el que transcurren las acciones</p>
<p>Análisis del espacio</p>	<p><i>Espacio 0:</i> aquí, jardín de la casa de Peppa</p> <p><i>Adverbios:</i> aquí</p> <p><i>Pronombres:</i> no se identifican</p> <p><i>Adjetivos demostrativos:</i> no se identifican</p> <p><i>Verbos:</i> ver en categoría anterior</p> <p><i>Función referencial:</i> imaginario (animales antropomorfizados)</p> <p><i>Función caracterizadora de los personajes:</i> coloridos, alegres, claros, luminosos</p> <p><i>Función de soporte de oposiciones:</i> no hay oposición entre los distintos espacios habitados, están cargados de valores positivos. Sí hay oposición en la organización del espacio: interior/exterior</p>	
<p>Objetos</p>	<p>Periódico, caja, bate, pelota, bolos, limbo, tazas, galletas, bicicleta</p>	
<p>Análisis de los personajes/actores</p>	<p><i>Designaciones:</i></p> <p>Papá Cerdito: Papá Cerdito, papi</p> <p>Peppa: Peppa</p> <p>Mamá Cerdita: Mamá Cerdita/ mami</p> <p>Mejor amiga de Peppa: Suzy</p> <p><i>Iconografía:</i> animales antropomorfizados</p> <p><i>Atributos que se les asignan:</i></p> <p>Papá Cerdito: despistado, risueño</p> <p>Peppa: simpática, curiosa, alegre</p> <p>Mamá Cerdita: inteligente</p> <p>Suzy: compañera, solidaria</p> <p><i>Rol temático:</i> no se identificaron</p> <p><i>Relaciones entre ellos:</i> Peppa y George (hijos), Papá Cerdito y Mamá Cerdita (padres), Suzy (amiga)</p>	

<p>Enunciados de estado</p>	<p><i>Sujetos (de hacer, de estado, destinador, antidefinador, destinatario, antisujeto)</i> Destinador/ sujeto de hacer: Papá Cerdito <i>Destinatarios/ sujetos de estado:</i> Peppa, George, Suzy <i>Objeto modal:</i> entretenimiento <i>Objeto de valor:</i> aprender qué son los juegos de jardín y cómo se juegan</p>
<p>Programa Narrativo</p>	<p><i>Transformaciones (conjunción, disyunción o don y contradón)</i> Peppa, George, Suzy (sujetos de estado) están en disyunción con el objeto de valor: diversión. Papa Cerdito (sujeto de hacer) al traer la caja de juegos de jardín, pone en conjunción a Peppa, George, Suzy, con el objeto modal - entretenimiento - generando una transformación</p>
<p>Isotopías</p>	<p><i>Contrariedad:</i> interior/ exterior, conocimiento/ desconocimiento, entretenimiento/ aburrimiento, femenino/masculino, carencia/posesión, frustración/éxito <i>Contradicción:</i> no identificadas <i>Implicación:</i> no identificadas</p>

III. Análisis del recorrido generativo de los sentidos

Tabla 6. Intervenciones del narrador tendientes a clarificar acciones de los personajes

CATEGORÍAS DEL TIEMPO	TEMPORADA Y CAPÍTULO	INTERVENCIONES
<p>PASADO INMEDIATO (acciones que suceden casi al mismo tiempo o unos instantes después de que son narradas)</p>	<p>T4 - C5</p>	<p>“George <i>hizo</i> un dinosaurio de plastilina”</p>
	<p>T6 - C4</p>	<p>“Peppa <i>ha tirado</i> dos bolos” “Suzy <i>ha tirado</i> todos los bolos”</p>
<p>PRESENTE</p>	<p>T2 - C3</p>	<p>“Peppa y sus amigos <i>están</i> en el aula de clases”</p>
	<p>T2 - C7</p>	<p>“Los patos <i>corren</i> sobre las pinturas de papá” “Papa cerdito <i>pinta</i> el tronco y las ramas del árbol” “Papa cerdito <i>lee</i> su periódico”</p>

	T3 - C2	<p>“Mamá cerdita, Peppa y George <i>llevan</i> el cesto con el resto de basura a la casa de los abuelos”</p> <p>“Papá cerdito <i>prepara</i> sopa de verduras para el almuerzo”</p>
	T4 - C5	<p>“Peppa y George <i>juegan</i> en la casa de Zoe Cebra”</p> <p>“Las pequeñas Zuzu y Zaza <i>hacen</i> una pequeña selva con plastilina”</p> <p>“Peppa y Zoe <i>hacen</i> un día de campo con sus muñecos”</p> <p>“Mamá Cebra <i>hace</i> una pequeña taza de té en la rueda de alfarero”</p> <p>“Los niños <i>pintan</i> el juego de té con colores muy brillantes”</p> <p>“El juego de té <i>está</i> terminado”</p>
	T6 - C4	<p>“<i>Es</i> un lindo día soleado”</p>
FUTURO INMEDIATO (las acciones suceden unos segundos después de que el narrador las enuncia)	T2- C7	<p>“Peppa y George hoy <i>van a</i> pintar”</p>

Tabla 7. Intervenciones del narrador tendientes a aportar información sobre lo que ocurre

TEMPORADA Y CAPÍTULO	INTERVENCIONES
T2 - C3	<p>“<i>Hacer</i> cápsulas del tiempo <i>es</i> muy divertido, pero mejor encontrarlas”</p> <p>“Casi es hora de ir a casa y todos los padres ya <i>llegaron</i>”</p>
T2 - C7	<p>“A George <i>le fascina</i> pintar con las manos”</p> <p>“A Peppa <i>le fascina</i> pintar con las manos”</p> <p>“Oh no, los patos <i>dejan</i> huellas en todo el cuadro”</p> <p>“Los patos <i>dejan</i> huellas en el jardín, iguales a lo de las pinturas”</p> <p>“El <i>mezclar</i> azul con amarillo lo <i>convierte</i> en verde”</p>

	<p>“El <i>mezclar</i> verde con rojo lo <i>convierte</i> en café”</p> <p>“¿Qué <i>va a hacer</i> Papá Cerdito?”</p>
T3 - C2	<p>“Los gusanos <i>convierten</i> las frutas y verduras en compost”</p>
T4 - C5	<p>“Un horno <i>es</i> una estufa que cocina la arcilla y <i>la hace</i> dura”</p> <p>“<i>Hacer</i> una taza en la rueda de alfarero no <i>es nada</i> sencillo”</p>
T6 - C4	<p>“A George le <i>gusta</i> jugar a juegos del jardín”</p> <p>“A todos les <i>gusta</i> jugar juegos de jardín”</p> <p>“George <i>es</i> el más pequeño”</p> <p>“Papá Cerdito <i>es</i> muy bueno en el limbo”</p> <p>“George <i>es</i> un poco pequeño para el bate y la pelota”</p> <p>“A George no le <i>gusta</i> ser el más pequeño”</p>

Tabla 8. Intervenciones de Mamá Cebra

INTERVENCIONES
<p>“Hagamos un juego de té”</p> <p>“Con esto (arcilla) es con lo que <i>voy a</i> trabajar”</p> <p>“Así (blanda) debe estar para que podamos moldearla pero <i>más tarde</i> ya no estará así”</p> <p>“Moldea en la rueda de alfarería”</p> <p>“<i>Listo</i>, una taza”</p>

“Hay una manera sencilla de hacer una taza”
 “Primero amasamos la arcilla *hasta que* quede un gran gusano así”
 “Y *al final* lo enrollamos así”
 “Le voy a dar una forma con mis manos y luego le pongo el asa”
 “Ahora pondremos a cocer el juego de té en un horno”
 “El juego de té debe estar *listo*”
 “Ahora vamos a pintarlo”

Tabla 9. Espacios según temporadas y capítulos

TEMPORADAS Y CAPÍTULOS	ESPACIOS CONCRETOS
T2 - C3	Escuela: <i>Aula de clases</i> <i>Jardín de la escuela</i> <i>Luna</i>
T2 - C7	Casa de Peppa: <i>Cocina</i> <i>Jardín</i>
T3 - C2	Casa de Peppa: <i>Cocina</i> Casa de los abuelos de Peppa: <i>Huerta</i>
T4 - C5	Casa de Mamá Cebrá: <i>Sala de juego</i> <i>Sala de tv</i> <i>Taller de cerámica</i>
T6 - C4	Casa de Peppa: <i>Cocina</i> <i>Jardín</i>