

Inmaculada
Sánchez-Labela
Martín

Veó Veó, ¿qué ven?

**USO Y ABUSO DE LOS
DIBUJOS ANIMADOS.**

**PAUTAS PARA UN
CONSUMO RESPONSABLE
DESDE LA INFANCIA.**

EDITADO POR
FUNDACIÓN INQUIETARTE

La redacción de esta obra vela por la aplicación del lenguaje inclusivo. Si en algún momento las referencias a personas, colectivos o cargos figuraran en masculino **éstas son indicadas** en género masculino como género gramatical no marcado.

Primera edición: Junio de 2015

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

© Fundación Inquietarte 2015

© Inmaculada Sánchez-Labela

© del prólogo Virginia Guarinos

© del epílogo Trinidad Núñez Domínguez y Jesús Pozo

Calle Valverde 8 - 4B - 28004 Madrid

www.inquietarte.es

ISBN: 978-84-606-8117-5

Depósito legal: M-15678-2015

Diseño y maquetación: Juan Carlos Lucas

Impresión: Jomagraf

Impreso en España

Fotografía de portada: Jesús Pozo

*A quienes creen en la igualdad
y trabajan desde la educación para alcanzarla*

Se agradece la participación de todos aquellos colegios los cuales manifestaron pleno interés en el objetivo de esta investigación

Colegio Público Adriano del Valle (Sevilla)

Colegio Público Agustín Serrano de Haro (Jaén)

Colegio Privado Calderón de la Barca (Sevilla)

Colegio Público Juan XXIII (Marchena, Sevilla)

Colegio Público La Mata (Cártama, Málaga)

Colegio Público Mirasierra (Córdoba)

Colegio Público Ntra. Sra. De Linares (Córdoba)

Colegio Público Ntra. Sra. De la Capilla (Jaén)

Colegio Público Ntra. Sra. De Los Remedios (Cártama, Málaga)

Colegio Público Peñamefécit (Jaén)

Colegio Privado Reales Escuelas Pías de la Inmaculada Concepción y San Francisco Javier (Córdoba)

Colegio Público Salvador Vinuesa (Córdoba)

Colegio Público San Sebastián (Palma del Río, Córdoba)

Índice

Prólogo

Virginia Guarinos.....	7
------------------------	---

Parte I: Construyendo escenarios

Capítulo 1

En busca de una mirada crítica: enseñar a ver, aprender a mirar.....	9
--	---

1.1. El poder de los medios de comunicación	11
---	----

Capítulo 2

El tratamiento del género en los medios de comunicación.....	13
--	----

2.1. De entre bambalinas a escena: la representación de los personajes femeninos en el cine y la televisión	17
---	----

Capítulo 3

La televisión, un medio consumido desde la infancia	23
---	----

3.1. Interiorización de los contenidos.....	27
---	----

Parte II: Investigar

Capítulo 4

La animación, un producto audiovisual para el público infantil	29
--	----

4.1. ¿Qué buscamos y cómo lo hacemos?	30
---	----

4.2. Resultados	37
-----------------------	----

4.3. Inferencias.....	56
-----------------------	----

Parte III: Intervenir

Capítulo 5

El consumo de contenidos violentos y la reflexión crítica como respuesta. La importancia de la educación en medios.....	61
---	----

5.1. ¿Qué es violencia? ¿Qué es violencia de género?	61
5.2. La violencia televisada y los jóvenes como receptores directos	66
5.3. La educación mediática, un aprendizaje contemporáneo	73
5.4. Entre la realidad y la ficción: reflexión e interpretación crítica del mensaje.....	75
5.5. Elementos básicos que componen un texto visual. Recomendaciones co-educativas para analizarlo.....	80
5.5.1. Aprender a ver: qué.....	80
5.5.2. Aprender a ver: cómo.....	82
5.5.3. Aprender a ver: dónde.....	85
Capítulo 6	
Estereotipias y violencia de género en los personajes animados.....	87
Capítulo 7	
Propuestas didácticas.....	95

Epílogo

Somos Sophie

Trinidad Núñez Domínguez y Jesús Pozo Gómez.....	109
--	-----

Prólogo

Virginia Guarinos

En el corcho de mi despacho cuelga desde hace años un folio impreso que dice: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad de producirlo.” Así nunca se me olvida que mi función como directora de tesis no es más que esa, la de ayudar a aprender la generación de conocimiento para beneficio de la comunidad científica y para la investigación-acción que contribuya al cambio social. Esas palabras de Paulo Freire, de su libro *Pedagogía de la autonomía* (México DF, Siglo XXI, 1997), se han hecho realidad en este libro y en la labor investigadora de su autora, puesto que es el fruto de años de trabajo de campo, analizando series de animación y contrastando con los niños y niñas espectadores la percepción que del género queda impresa en ellos.

En un doble movimiento, este trabajo resulta imprescindible para sus posibles lectores: por un lado, como ejemplo de herramienta metodológica para futuros investigadores que tengan el propósito de continuar por la senda de los trabajos de género; por otro, para educadores que con tan grande esfuerzo, desde la base de los pupitres más pequeños, se enfrentan en el día a día a un sistema educativo que necesita urgentemente de la alfabetización audiovisual en el nivel de la enseñanza obligatoria y, con más urgencia aún, si cabe, de la re-educación de género. Y digo bien: re-educación, puesto que a pesar de las cortas edades de la población encuestada se vuelve evidente, por las conclusiones extraídas, que el entorno y los medios consiguen en muy poco tiempo una educación en género dentro de los cánones más tradicionalmente patriarcales, cuya reconducción es tan compleja que puede llamarse re-educación.

Por la necesidad de esta publicación y por la valentía, la pasión y el convencimiento en el cambio, solo me resta dar un agradecimiento profundo al editor y a la autora del libro, y mucho mayor a usted, que está empezando a leer estas páginas, a quien esperamos contagiar del entusiasmo por una educación en la igualdad, porque es lo justo para todos.

Capítulo 1

En busca de una mirada crítica: enseñar a ver, aprender a mirar

La capacidad de los medios de comunicación de actuar como agentes potenciales de socialización crea expectativas en torno a la construcción de unos contenidos con una finalidad informativa, educativa y de entretenimiento pero no todo lo que se crea y emite es loable. Preocupa qué se cuenta, cómo se cuenta y preocupa sobre todo la violencia mediática que recae tanto en la representación de mujeres y hombres, en el tratamiento que se les concede a los personajes masculinos y femeninos así como el efecto que causa sobre las y los espectadores.

Los contenidos de carácter violento y los posibles efectos causados en quienes los consumen han suscitado la publicación de numerosos trabajos. Desde la década de los sesenta el tema de la violencia en los medios de comunicación se ha convertido en el epicentro sobre el que convergen y se vertebran múltiples estudios. Este enfoque orbita en torno a dos esferas fundamentales: la esfera de los valores y modelos sociales que se transmiten y la de los efectos que éstos provocan en quienes se exponen a unos contenidos audiovisuales donde la violencia está presente y a veces es la protagonista. Por ello, es importante el compromiso de enseñar a ver y aprender a mirar educando la mirada de quienes conviven con los medios.

En la primera parte de este libro se tratará la relación entre la representación de género y la televisión como un medio masivo. Se plantea un recorrido de carácter teórico con el que conformar una base que permita

sostener la segunda parte de este trabajo en la que se expone una investigación real que demuestra cómo se presentan los personajes femeninos y masculinos en los dibujos animados emitidos en televisión y cómo el público infantil los asimila. El hecho de que los dibujos animados contengan gran cantidad de referencias de la vida real hace que los consumidores a veces entiendan las historias y las acciones como verosímiles. En ese sentido, esta es la razón por la que se plantea el presente libro. Preocupa cómo son representados los personajes hombres y mujeres en la animación televisiva, si éstos son sufridores de algún tipo de violencia y sobre quién recae ésta. Fundamentalmente interesa saber si el *target* al que va destinado este producto audiovisual tiene la capacidad de detectar las posibles situaciones de violencia. Como afirma Luz Eugenia Aguilar González: “los receptores reconocen roles pero no las situaciones” (Aguilar González, 2004: 28). Manifestando el compromiso citado anteriormente por formar a receptores críticos, en la tercera parte de este trabajo, desde una visión constructiva, se propondrán herramientas y mecanismos estratégicos que permitan intervenir sobre los niños y las niñas en el momento de enfrentarse a los contenidos televisivos así como en su posterior reflexión de manera que se pueda confiar en el género de la animación como una herramienta edu-comunicativa en aras de un consumo responsable. Y es que tal y como lo expone Silvia Andrea Cotín “la programación televisiva bien puede pasar a ser un medio de aprendizaje, entendido éste como un sistema de auto-aprendizaje” (Cotín, 2002). Preocupa que, aunque hallándose íntimamente vinculadas, se produzca una asociación entre la realidad social y la realidad representada desdibujándose las fronteras que separan lo real de lo ficcional.

Partiendo del análisis de los efectos sociales de la televisión, según James Halloran, es fácil que los niños y niñas aprendan actitudes, nociones y situaciones incorrectas o estereotipos negativos. Este es un público particularmente vulnerable a las influencias externas si tienen pocas guías de conducta, carecen de experiencia relevante o si la familia u otros agentes primarios del proceso de socialización no han aclarado suficientemente su punto de vista o no han ofrecido las normas necesarias. Si estas fuentes convencionales en el proceso de aprendizaje no están a mano o aparecen como inadecuadas es muy probable que se usen otras fuentes, incluida la televisión. En contraposición, allí donde las actitudes

y valores se encuentran bien formados es difícil que la televisión ejerza gran influencia (Halloran, 1974: 63).

Ante la peligrosidad de los contenidos violentos en relación al género Trinidad Núñez Domínguez expone que “la formación en género es una garantía para que se produzca una información adecuada sobre el maltrato machista o para que las y los guionistas de series propongan productos no sexistas” (Núñez Domínguez, 2011: 21). La finalidad es convertir a los receptores en sujetos críticos. En este sentido, Carmen Marta Lazo apunta: “si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no solo poco apropiados para su nivel de desarrollo sino también de los que intenten fomentar contravalores, estereotipos o falsedades (Lazo, 2008: 36).

1.1. EL PODER DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El audiovisual, a través del cine y la televisión, es probablemente el arte más social. A diferencia de otras artes en las que cuenta más la individualidad del artista en este ámbito desde el momento inicial de su gestación está presente el gran número de personas a las que se destina un determinado contenido. Precisamente una de sus grandezas radica en que, sin renunciar a las exigencias del arte, trata de llegar al máximo número de personas al margen de su formación cultural (Leigh, 2002). Se presenta como si solo pretendiera entretener, distraer y divertir constituyéndose estas como las principales razones por las que el público consume sin buscar otra pretensión. Pero que no busque no quiere decir que no encuentre, compruebe o experimente; de un modo sutil se inculcan ideas y se influye en las conductas de los espectadores. El cine y la televisión son, por tanto, fuentes de realidad logrando a veces que la audiencia se identifique con determinadas situaciones. Obtienen la aceptación social porque conectan con dimensiones plenamente personales, profundizan, plasman o analizan la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos y pasiones. Y lo hacen con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones, cambios de actitud y percepción de la realidad. Esta visión socializadora los hace ser considerados según Roxana Morduchowicz en 2004 como “pedagogías

públicas". Pilar Aguilar por su parte afirma que "ese mundo tan radicalmente construido tiene una gran fuerza persuasiva. Puede influirnos más que lo que nos influyen los hechos reales. Las imágenes gozan de un extraordinario poder emotivo" (Aguilar, 1998: 47).

La audiencia va más allá de presentarse como un grupo pasivo. Se entiende como un conjunto de sujetos completamente activos ante la emisión de contenidos. Y es que es en la recepción y no en la emisión donde se produce la comunicación, lo cual no quiere decir que no haya intencionalidad y sentidos específicos propuestos por el emisor sino que éstos no tienen la garantía de ser aceptados tal cual llegan a ser propuestos (Aparici, 1993: 204). Carmen Marta Lazo expone que "los diferentes contextos de recepción y mediación se desenvuelven en múltiples factores y variables" (Lazo, 2008: 36). Dicho proceso no solo se basa en la codificación de los contenidos de la mano de su autor y en la descodificación por parte del receptor sino que además es este último el que interactúa con sus propios valores, su estilo de vida, el contexto en el que se desarrolla así como la cultura a la que pertenece, lo cual repercutirá en la lectura del mensaje

Teresa Vera plantea que la comunicación, en su sentido comunitario, se ha de entender como una herramienta necesaria en el proceso que fomenta el encuentro de los sujetos con su propia realidad y consigo mismo: "la implicación es imprescindible en los procesos formativos y aún más cuando se trata de formar en valores de ciudadanía" (Vera, 2011: 70); el cine y la televisión se adecuan a cualquier demanda formativa. Así, Geneviève Jacquinet en 1996 describe dos niveles básicos de exploración didáctica en los medios: por un lado, como soporte a la labor pedagógica, y por otro, como objeto de estudio. Sirviéndose de la hegemonía y la fuerza social que la comunicación ejerce Vera propone una tercera dimensión: usar los medios para construir conocimiento y difundir valores igualitarios, siendo en este punto donde se conjuga la función crítica y se vertebra el conocimiento y la experiencia.

Capítulo 2

El tratamiento del género en los medios de comunicación

Los estudios de género aplicados a la teoría cinematográfica son campos que se han desarrollado firmemente. “Esta situación ha ampliado la mirada de los *films* feministas y les ha propuesto campos de acción diversos a los temas relacionados con el compromiso político, problemas cotidianos, combatir contra los mecanismos patriarcales... Sin perderlos de vista, es evidente una preocupación por fenómenos sociales más vastos como lo son los problemas de forma y representación” (Castro Ricalde, 2002: 30). El papel de la mujer en el cine merece ser analizado desde varios puntos de vista. Los personajes femeninos han tenido una escasa evolución a lo largo de su historia, se les ha retratado siempre bajo una estereotipia creada por la cultura patriarcal, a la sombra del hombre, dependientes de éste y necesitando ser protegidas y rescatadas.

La diferencia sexual se ha constituido como la piedra angular de todo discurso de género. Es un concepto concebido no solo como una diferencia de sexo en sí sino sobre todo como una diferencia en cuanto a la formación y representación del hombre y la mujer como figuras codificadas e impuestas socialmente. Dicho término se creó con el objetivo de implantar una serie de condiciones tanto materiales como intelectuales que reflejaran la asimetría entre los dos sexos y a partir de las cuales las mujeres pudiesen contemplar y potenciar nuevos valores con los que expresarse; pero se trata además, de un concepto donde la influencia de los prejuicios y estereotipos constituyen un problema base para el entendimiento del mismo. Simone De Beauvoir en 1998 entiende que la

exclusión de las mujeres forma parte esencial de un sistema estructural en el que se construyen las diferencias como oposiciones: “la diferencia u otredad que las mujeres corporizan resulta necesaria para sostener el prestigio del *uno*, del sexo masculino en cuanto único poseedor de subjetividad entendida como ‘habilitación’ para participar activamente en todos los campos”.

Tratando la diferencia de género en los medios de comunicación estos se han valido de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres para crear personajes estereotipados. El concepto de estereotipo queda definido por la Real Academia Española (vigésimo segunda edición) como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (RAE, 2015). Analizado desde un punto de vista psicosocial dicho término fue impuesto por Walter Lippman en 1922 considerándolo como un conjunto de productos colectivos e impersonales de carácter anónimo pero constante a lo largo de la existencia del grupo social al que pertenezcan. Según Elena Galán Fajardo “los estereotipos son representaciones o categorizaciones rígidas y falsas de la realidad, producidas por un pensamiento ilógico (...)” (Galán Fajardo, 2007: 72); la resistencia al cambio y la inmunidad adherida a los estereotipos ya consolidados se vislumbra como una ardua tarea a la hora de conseguir una modificación de los mismos. Autores como John Williams y Deborah Best en 1990 afirmaron que el hecho de que existan diferencias biológicas entre hombres y mujeres lleva consigo por parte del receptor el aprehender una serie de tareas, comportamientos y roles en función del sexo al que se pertenezca.

La representación de las mujeres, en las pantallas de cine primero y en la televisión posteriormente, ha resultado ser un tema de estudio relevante ante la situación de infrarrepresentación sufrida con motivo del androcentrismo social imperante en las décadas pasadas siendo en los años setenta cuando surgieron los primeros análisis de la imagen de la mujer en el cine enfocados a las estereotipias que éstas representaban. Como así lo afirmara Molly Haskell: “los estereotipos llevados al cine son representaciones que ya existen en la realidad” (Haskell, 1974: 18), de manera que lo que se traslada a las pantallas no era más que el reflejo de una situación real a nivel social, político, económico y cultural de las mujeres.

Linda Busby en 1975 elaboró un amplísimo informe en el que expone las siguientes conclusiones sobre los medios y la representación del género:

- 1) Falta de profundización en algunos de los aspectos referentes a los roles sexuales.
- 2) Los roles sexuales presentes en los medios de comunicación de masas son tradicionales y no reflejan ningún tipo de alternativa a ellos.
- 3) Los niños y niñas modelan y conforman su comportamiento en función de lo que se les informa a través de los medios de comunicación.
- 4) En la mayoría de los medios de comunicación son los hombres quienes controlan la información.

Con ello, Ana María Manrubia Pereira declara que los estudios comenzaban a exponer que la imagen de la mujer no era más que una construcción ficticia creada por los discursos hegemónicos occidentales, desde el artístico hasta el político pasando por los científicos y filosóficos, los cuales han configurado una imagen de la mujer y de la feminidad de manera arbitraria y simbólica, es decir, una imagen culturalmente preestablecida (Manrubia Pereira 2013: 137). Sea como fuere, la capacidad socializadora que traen consigo los medios audiovisuales, el cine en este caso, ha servido para construir y difundir una determinada imagen que repercute a nivel social. El cine puede emplear los estereotipos como elementos que sirvan para identificar los modos de ser y hacer de los personajes pero el problema comienza cuando éstos se convierten en esquemas que definen de manera genérica y se conciben como modelos comportamentales.

Los análisis acerca de la mujer en el cine subrayan la idea de que las imágenes y los estereotipos que se asignan a los papeles femeninos están plasmando el juego binario de imágenes positivas frente a las negativas: madre/prostituta, la *femme fatale* / la chica buena... Según Jesús Ibáñez, el discurso cinematográfico principalmente denominado cine narrativo clásico tiende a través de su estructura narrativa y representacional a dividir el papel de la mujer en mujeres negociables (madres, hijas,

esposas...) y mujeres consumibles (prostitutas, vampiresas, golfas...) colocando a las primeras por encima de las segundas, estableciéndose así una jerarquía de valores en los papeles otorgados (Ibáñez, 1994: 82).

Entre los personajes masculinos y femeninos los primeros adquieren un mayor valor de manera que la mujer como personaje carece de relevancia. De este modo, Virginia Guarinos expone que "si la relevancia es escasa, si carecen de focalización y posibilidad de empuje o arranque del relato, por mucho que tengan nombre, no serán más que la comparsa del personaje masculino" (Guarinos, 2007: 101). Por su parte, Francesco Casetti señala que:

1. Las mujeres son estereotipos monocordes, sin matices.
2. No producen narratividad.
3. Son imagen y se les recuerda físicamente como un elemento escenográfico.
4. Son fijas y eternas como los mitos.
5. Permanecen marginadas fuera de la historia y elevadas a la glorificación como fetiches.
6. Son objeto de intercambio cuyo valor es decidido por los hombres.
7. Se habla de ellas pero ella no habla, solo parlotea.
8. Son deseadas pero no desean.
9. No actúan, son manejadas.
10. No miran, son miradas.
11. Sucumben en el fracaso si intentan rebelarse contra este sistema (Casetti, 1994: 253).

A pesar de la pretensión de los profesionales por forjar un tratamiento equitativo todavía hoy se perciben llamativos desequilibrios propios del androcentrismo de antaño donde toma relevancia la figura masculina frente a una imagen femenina estereotipada con connotaciones negativas y prejuiciosas. Tanto es así que la Dirección General de la Mujer

recoge algunos errores básicos incidentes en la utilización del género en televisión: desequilibrio cuantitativo entre hombres y mujeres, desigualdad cualitativa entre géneros y una distorsión de la imagen social femenina construida en función de la figura masculina (Dirección General de la Mujer, 2003: 253).

2.1. DE ENTRE BAMBALINAS A ESCENA: LA REPRESENTACIÓN DE LOS PERSONAJES FEMENINOS EN EL CINE Y LA TELEVISIÓN

El cine, recogiendo el testigo de la tradición literaria y teatral, amplifica la funcionalidad de estas disciplinas y se presenta como un espectáculo masivo que llega a un mayor número de personas. Es considerado precursor de los estudios de género surgidos de un contexto angloamericano a partir de las constantes movilizaciones feministas en la década de los setenta donde se reclamaba la reivindicación de derechos así como la escasa visibilidad femenina en la industria cinematográfica. Al concebirse éste como el medio con mayor capacidad de difusión y representación de la cultura patriarcal contemporánea, comienza a vislumbrarse cierto interés en analizar el discurso fílmico captado por el objetivo de la cámara en el que a la mujer se le asigna una posición secundaria.

La Teoría Fílmica Feminista, a partir de la cual se reivindicaba una postura crítica revisionista del cine desde una perspectiva feminista, parte de tres principios fundamentales: el carácter artificial del género, especialmente opresivo para las mujeres, su construcción por parte del patriarcado y la creación de una nueva sociedad no sexista a partir de las experiencias femeninas. Con estas tres premisas el feminismo se plantea dos objetivos principales: la crítica de los estereotipos de género y la elaboración de nuevos modelos (Butler, 2000).

Teresa de Lauretis proponía como objetivo básico de estos estudios “hacer visible lo invisible”. Tal y como apuntaba Giulia Colaizzi “la mujer no es más que un signo vacío intercambiado por y entre hombres en la economía del mercado de su deseo” (Colaizzi, 1995: 21). Por su parte, Laura Mulvey en 1975 entiende que el cine clásico debe su poder al placer visual que expone a la mujer como espectáculo simple y objeto de deseo

ofrecido como un fetiche del héroe y personaje principal que ejerce su dominio y control sobre la mujer en el cine como forma simbólica de poder masculino sobre la sociedad. Del mismo modo, Claire Johnston en 1974 proponía que la ideología machista no se manifiesta en la pobreza de la presencia femenina sino en situar a la mujer en un universo sin tiempo, poblado de entidades absolutas y abstractas. La mujer, a diferencia del hombre, aparece fuera de la historia, y de este modo es a la vez marginada y glorificada. De ahí, como indica Guarinos, surgen dos vías de aparición de mujeres en el cine patriarcal: la vía de la sublimación a través del fetichismo y la vía de la humillación y el desprecio siendo ésta la más acentuada a lo largo de la historia del cine. Se habla por tanto: de una violencia explícita, como es la violencia física; una violencia testimonial, a través de los diálogos y una violencia más sutil, pero no por ello menos importante, como la psicológica y la simbólica. En este sentido, esta autora propone dos cuestiones con respecto a la violencia de género manifiesta en el cine: “la violencia maquillada y la violenta maquillada, el ojo morado extenuado para que no se note y la mujer violenta maquillada, disfrazada para que no se note lo que es. En definitiva, son dos formas de ocultar la violencia en relación a la mujer como personaje femenino cinematográfico” (Guarinos, 2011: 37).

Trinidad Núñez Domínguez y Yolanda Troyano Rodríguez (2011) coordinan un monográfico titulado *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social* en el que a través de numerosos títulos cinematográficos se presenta el cine contemporáneo como una herramienta didáctica y de sensibilización frente al maltrato hacia las mujeres. Haciendo referencia a algunas cintas donde la mujer sufre algún tipo de violencia se pueden citar ejemplos como *Gilda* (1946, Estados Unidos), *El color púrpura* (1985, Estados Unidos), *Durmiendo con su enemigo* (1991, Estados Unidos), *Los Puentes de Madison* (1995, Estados Unidos), así como otros más recientes: *Antigua vida mía* (2001, Argentina-España), *Solo mía* (2001, España), *Nunca más* (2002, Estados Unidos), *Quiero ser como Beckham* (2002, Reino Unido-Alemania), *Carmen* (2003, España), *Te doy mis ojos* (2003, España), *En tierra de hombres* (2005, Estados Unidos), *Cicatrices* (2005, México), *Buda explotó por vergüenza* (2007, Irán-Francia), *Las chicas de la lencería* (2008, Suiza), *Crepúsculo* (2008, Estados Unidos), *A tres metros sobre el cielo* (2010, España) entre otros.

A pesar de que existen títulos como *La trampa* (1996, Estados Unidos), *El quinto elemento* (1997, Francia), *Matrix* (1999, Estados Unidos) o *Lara Croft* (2001, Estados Unidos) en los que se aprecia la autonomía de los personajes femeninos representándose en la misma esfera de acción que sus compañeros varones en la mayoría de los casos el cine continúa anclado en prácticas androcéntricas y estereotipadas.

La llegada de la televisión hizo que ésta tuviera un mayor índice de consumo en detrimento del medio cine. Tuvo un gran acogimiento convirtiéndose en un medio familiar, cómodo y de fácil manejo el cual permitía estar informado y consumir una mayor variedad de contenidos de entretenimiento sin la necesidad de salir de casa; por esto, se considera como un medio de masas directo, cercano, potente y persuasivo. Desde su surgimiento se pone en auge el interés por los estudios sobre los modos y las formas en que se construyen sus contenidos y se narran sus historias y qué efectos pueden ocasionar en su audiencia más fiel; y es que los medios son entendidos como industrias culturales discípulos de la representación social. Se consideran como una fuente de gran importancia que nos enseña a modelar y conformar nuestras propias percepciones sobre la realidad y los modos de ser y hacer.

A través de una única lectura, y sin posibilidad de contemplar otras perspectivas, los medios se han encargado de reproducir en cada uno de sus discursos el androcentrismo existente en la sociedad sin tener en cuenta lo que trae consigo la representación de estereotipos y determinados roles ante un público permeable y carente de un capital cognitivo básico que le permita reconocer y diferenciar la realidad de la ficción representada. Un público influenciado por los medios que elaborará su propia identidad a partir de los modelos representados. Como afirma Sonia Núñez Puente: “la audiencia se implica más en el producto televisivo sintiéndolo sin razonarlo excesivamente, lo cual es consecuencia directa del juego de poder que se establece en el proceso comunicativo” (Núñez Puente, 2005: 301). Desde la psicología social se estudia cómo los medios se constituyen como entes fundamentales en la transmisión de una serie de modelos que influyen en el público potenciando una conciencia social bañada en estereotipos e ideas preestablecidas. Así, los medios se configuran como el vehículo perfecto a partir del cual recorrer la realidad

y exponerla. Por tanto, la televisión tal y como la han bautizado algunos estudiosos del medio se ha constituido como todo un “macrodiscurso social dominante”.

Aunque la figura femenina ha estado relegada a un segundo plano asignándosele siempre actividades invisibles de cara al espectador (maquilladora, peluquera, sastra...) y ha sido paciente de representaciones y comportamientos androcéntricos, la televisión, más que el cine, poco a poco ha llevado a las pantallas nuevas realidades. Como reflejo del avance social, las mujeres han pasado de ser representadas en aquellas estructuras familiares donde se encontraban subyugadas y eran acotadas al ámbito privado para dibujar un modelo de familia monoparental en el que el papel de ésta se adecua a los tiempos actuales en los que se combina el trabajo, la amistad y lo familiar. En palabras de Pedro Luis Cano: “la crisis de la identidad de la familia y el rechazo a los modelos patriarcales ha hecho evolucionar en las series de televisión lo que fueron esquemas obligatorios de la propia sociedad. Los roles han cambiado” (Cano, 1999: 81). Las propias mujeres han escapado de las garras del androcentrismo para configurarse como protagonistas en una sociedad cada vez más equitativa. Estamos ante un nuevo modo de representación femenina que ahora combina lo público con lo privado. Haciendo referencia a lo descrito por Chris Barker en 2003 nos encontramos ante el surgimiento de una nueva representación, “la madre independiente” que no se corresponde con la idealizada figura domesticada preocupada solo por el cuidado de los hijos, sino que ahora estamos ante una representación que aboga por la independencia y el trabajo.

Por su parte, Judy Pearson, Lynn Turner y William Todd-Mancillas exponen que durante 1985 la revista *Broadcasting* lanzó duras críticas hacia la programación televisiva por difundir una imagen invisible de las mujeres que si bien no representaban el papel de drogadictas, no se las secuestra, tortura o asesina, se ven obligadas a ejecutar papeles en los que han de reaccionar violentamente contra alguna amenaza y en defensa propia, o buscar una fuente de protección o ayuda (Pearson, Turner y Todd-Mancillas, 1993: 367). Posteriormente, según un estudio realizado por Robert Lichter, Linda Lichter y Stanley Rothmann en 1986, se expone que desde mediados de los setenta, en lo referido al ámbito de las series

de televisión, las mujeres representaban el 8% de los papeles de médicos, el 18% eran ejecutivas, y el 25 y 63% eran abogadas y profesoras respectivamente (Lichter, Lichter y Rothmann, 1986: 16-19).

Por lo general, las mujeres que aparecen en las nuevas series ficcionales se caracterizan por ser dueñas de un cierto atractivo físico que aunque supone un gancho para el espectador puede desembocar en el rol de mujer bella y atractiva. Aun así, estos personajes salen del espacio interior para ocupar la esfera de lo profesional aunque es importante señalar que muchas de ellas comparten su vida laboral con la familiar. Son personajes jóvenes e independientes, seguros de sí mismos y con carácter; evolucionan con respecto al tema del amor en el que ellas mismas son ahora quienes toman la iniciativa. Entre los títulos más actuales, de origen americano, podemos mencionar: *Urgencias* (1994-2009), *Sexo en Nueva York* (1998-2004), *CSI: Miami* (2002-2012), *House* (2004-2012), *Anatomía de Grey* (2005-2010), *Bones* (2005-2014) y *Scandal* (2012-2014), entre otros. Por su parte, y en cuanto a la producción española destacan *Farmacia de Guardia* (1991-1995), *Periodistas* (1998-2002), *El Comisario* (1999), *Policías en el corazón de la calle* (2000-2003), *Hospital Central* (2000), *Aquí no hay quien viva* (2003-2006), *Yo soy Bea* (2006-2009), *Los Misterios de Laura* (2009-2012), *Los Protegidos* (2010-2012), *La Pecera de Eva* (2010-2013) y *Ciega a citas* (2014), entre otras.

Como se ha podido observar, a pesar de que la diferencia de género desde los comienzos ha redactado las líneas de numerosos guiones, poco a poco se ha producido una acentuada evolución en la representación de los personajes femeninos en las series de ficción televisivas, aunque no tanto en el cine. La emisión de unos contenidos sexuados y estereotipados ha conformado el imaginario colectivo de una sociedad mediatizada pero si pensamos en el público infantil como un colectivo vulnerable, ¿qué sucede con el género de la animación?

Si nos detenemos a analizar el fondo y las formas: ¿se representan personajes femeninos actuales o continúan sujetos a patrones y modos de comportamientos androcéntricos y patriarcales?

Capítulo 3

La televisión, un medio consumido desde la infancia

La influencia de los medios alcanza al colectivo infantil de manera directa y cada vez más temprana. En la particularización de este tipo de público son inevitables dos puntualizaciones: 1) los niños y niñas ven más televisión que los adultos y la ven desde el principio de su vida consciente y 2) las niñas y niños consumen televisión en una época de formación física, desarrollo mental y creación de hábitos y actitudes. No solo asimilan una serie de elementos de la televisión sino de todos los ámbitos que lo rodean (familia, escuela, grupo de amigos...) pero no todos ellos son comparables y pueden ser compartidos por sus compañeros en tanto que la televisión constituye un mundo generalizable propiciando identificaciones colectivas. Margarita Zires considera fundamental conocer cómo el niño o niña interpreta, elabora e integra los mensajes televisivos con los de otras instituciones. Es una tarea indispensable para poderse plantear el papel que juega la televisión durante la etapa infantil contemplando su vinculación con el medio cultural que lo rodea y con la etapa de desarrollo que está viviendo. Constituye un punto de partida para analizar la necesidad y posibilidad de producción de otros mensajes televisivos (Zires, 1983: 136). La televisión funciona como un medio que proporciona experiencias y un conjunto de valores referenciales por medio del cual el individuo asume, organiza e interpreta los contenidos siendo ésta la información que dibuja su vida cotidiana. Entendida como un agente social de primer orden no solo lleva a cabo la función de informar sino que se muestra como un medio de entretenimiento, educativo e incluso formativo para el público que lo contempla. Como medio hegemón-

nico provoca entusiasmo en la audiencia infantil prevaleciendo en ellos las imágenes emitidas con un gran poder de persuasión e impacto provocando en la mayoría de los casos identidad con el sujeto proyectado. De hecho, no resulta llamativo que las niñas y niños definan e identifiquen a sus más allegados con los personajes animados que traspasan la pantalla. De ahí la obsesión por desarrollar un perfil televisivo que transmita valores con el fin de evitar que la creación y asimilación de estereotipos tradicionales abdique en la potenciación de imágenes prototípicas que impregnen el ideario infantil.

En los adultos los medios intervienen en el aparato psíquico ya estructurado reforzándolo por la reiterativa emisión de contenidos, en cambio, en el caso de la audiencia infantil éstos llegan directamente en su más temprana infancia o etapa formativa penetrando en su constructo cognitivo de manera no racional pero sí profunda. La televisión ofrece un mundo de fantasía y de imaginación donde no todo lo que se muestra es real propiciando una preferencia por la vida fabricada en detrimento de su propia experiencia. Amparo Huertas en 2002 establece que el poder seductor de la ficción reside en la relación que el público establece con los personajes: “los personajes pueden actuar como modelos de comportamiento y como amigos, hacen compañía, además de representar un modo de observar el mundo. Se convierten en uno de los principales vehículos para influir en la audiencia” (Huertas, 2002: 94).

Por su parte, Joan Ferrés expone que el relato audiovisual seduce porque permite al espectador el encuentro con las zonas más ignoradas u ocultas de su inconsciente. “El interés del espectáculo televisivo se basa en esta capacidad de movilizar los sentimientos más íntimos del espectador, de implicarlo emotivamente en la historia permitiéndole elaborar, a menudo y de manera inadvertida, sus conflictos internos” (Ferrés, 1996: 104).

Cuando un niño juega a ser su héroe favorito asume del mismo no solo su apariencia sino la significación de su conducta y la puesta en práctica de sus acciones aun sin comprender por qué y para qué. Enrique Guinsberg en 1985 afirma que “cada vez más, las profusas programaciones destinadas a un público infantil buscan dos objetivos simultáneos: modelar la figura del hombre necesario y hacer que ese proceso continúe

fuera del tiempo televisivo” (Guinsberg, 1985: 73). En todo este escenario Joshua Meyrowitz introduce el concepto de *media-friends*: “la ilusión acrecentada por la televisión de conocer e interactuar con gente que uno no conoce” (Meyrowitz, 1985). Se pretende lograr una integración psíquica de adoración y admiración con carga afectiva que ligue al público con su protagonista, transmisor de un rol y de una situación, lo que implica interiorizar los contenidos y características del personaje asimilando lo que proviene de ídolo: imitación de vestimenta, modos de conductas, costumbres... llegando a aprehender de manera inconsciente los rasgos propios de otra personalidad e incluso ideológicos.

Uno de los estudios pioneros más interesantes realizados en Europa es el de los profesores Hide Himmelweit, Abraham Naftali Oppenheim y Pamela Vince en 1958 quienes afirman que el simple hecho de mirar la televisión conlleva en el sujeto infantil una actividad mental pasiva, consume todo lo que aparece y absorbe el contenido emitido sin aplicar un juicio crítico. El factor edad, aunque puede considerarse clave en la concepción e interpretación de contenidos audiovisuales realmente no resulta ser una variable definitoria diferenciándose la edad biológica de la edad social donde entra en juego la madurez del sujeto, lo cual repercutirá en la interpretación de los contenidos. Así lo constata el sociólogo Pierre Bordieu: “la edad es un hecho biológico socialmente manejado y manipulado... el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social conlleva la asignación de unos intereses comunes y llevar esos intereses a una edad definida biológicamente ya es una evidente manipulación” (Bordieu, 1984: 144).

La televisión hace jugar un mecanismo sutil de imposición de normas sociales. Es ésta la que dice a los niños y niñas qué deben hacer y cómo deben ser. No persuade a través de consejos morales sino presentando como normal y natural un mundo similar al que éstos puedan vivir en su cotidianeidad reconociendo en él patrones conductuales. Por su parte, los estereotipos concernientes al sexo imponen un modelo extensible a todo el entorno cultural y a todos los formatos audiovisuales construyéndose así una realidad verosímil: desde los contenidos animados para el público infantil la niña llora o recibe una cierta infravaloración mientras el niño resuelve los problemas, si el niño llora se le consideraría sin virilidad. Esta

representación sexuada es contemplada por Núñez Domínguez tras analizar tanto títulos cinematográficos, de la factoría Disney, como televisivos. Esta autora expone que los personajes masculinos y femeninos están contruidos en torno a parámetros estereotipados: “la mujer es presentada como objeto y el hombre como sujeto de la narración. Ellos suelen ser protagonistas y ellas ejercen de compañeras o acompañantes (ejercen ‘del descanso del guerrero’) en el mejor de los casos. En el peor, hasta pueden ser violentadas o maltratadas” (Núñez Domínguez, 2008: 267).

El consumo de animación reporta a la audiencia infantil entretenimiento, educación y formación. Ésta tiende a idolatrar a los personajes héroes y/o protagonistas y los imita llegando a producirse una identificación con los mismos. Es importante, por tanto, controlar el contenido en lo referente a las temáticas, los estereotipos, roles, igualdad y desigualdad de género pues las narrativas animadas son entendidas y asumidas como realidades por la semejanza que representan con el entorno del espectador infantil. Las series de animación con personajes con una edad semejante a la de sus receptores, o aquéllas en las que las niñas y niños despiertan empatía hacia los personajes adultos por el tipo de comportamiento que representen, pueden hacer que la audiencia se identifique con él fácilmente poniendo en práctica tales actitudes. Por ello, se sostiene que las emisiones tendrían mejor provecho si propusieran temas de actualidad tratados con un lenguaje audiovisual apto. Es bueno que tengan sus propios espacios televisivos pero éstos han de ajustarse a diferentes códigos éticos y educativos.

Henry Giroux en 1999 observa cómo la televisión es la principal proveedora de representaciones sociales en el mundo contemporáneo, hecho que acontece con mayor fuerza en cuanto a impacto y resonancia entre los jóvenes y las nuevas generaciones. Tras el periodo infantil surge una audiencia, ya adolescente, conformada como un conjunto de espectadores con un cierto bagaje audiovisual que les permite enfrentarse a los medios de comunicación con mayor o menor autonomía. Aun así, son numerosos los estudios que demuestran cómo los adolescentes usan los medios, en particular la televisión, para entender cómo es su sociedad y extraer opiniones sobre los diversos aspectos de la vida, así como para buscar modelos con los que identificarse y patrones a partir de los

cuales seguir un comportamiento. Ya a finales de la década de los setenta y durante los ochenta investigadores americanos como Alan Rubin (1979), Dafna Lemish (1985), Rodeny Carveth y Alison Alexander (1985) afirmaban que los adolescentes se involucran como ningún otro público con los personajes y las tramas, lo que conduce a pensar que los seriales televisivos podrían estar actuando como una fuente importante de guía de comportamiento. Así, y siguiendo a Jeffrey Jensen Arnett en 1995, los usos que los adolescentes hacen de los medios se pueden agrupar en cinco fases: 1) entretenimiento, 2) formación de la identidad, 3) experimentación de sensaciones, 4) escapismo y 5) identificación con la cultura adolescente. “Los modelos que la gente joven elige con el ánimo de parecerse a ellos proceden en su mayor número de los personajes que popularizan los medios de comunicación de masas con los que relacionar su vida cotidiana” (Martín y Velarde, 1996: 213).

3.1. INTERIORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los medios de comunicación se conciben como hegemónicos y persuasivos, crean y proyectan modelos comportamentales influyendo en quienes los consumen. Específicamente la etapa infantil está más expuesta a aprender y aprehender actitudes, conceptos y comportamientos impuestos alterando o complementando su capital cognitivo. Ante este escenario la Teoría del Aprendizaje por Observación propuesta por Albert Bandura en 1982 comienza a adquirir una presencia relevante. Lo que mantiene esta teoría es que las personas son susceptibles de adoptar actitudes, respuestas emocionales y estilos de conducta en función de lo que es mostrado por los medios de comunicación: “las personas no están equipadas con un repertorio innato de conductas sino que tienen que aprenderlas por experiencia directa o por observación” (Bandura, 1982: 31).

De un modo general, esta teoría pretende exponer cómo las personas adquieren ciertas formas de comportamientos. Intenta explicar la manera en la que los individuos observan las acciones de quienes consideran como modelos adoptando sus pautas de acción y adquiriendo así respuestas a poner en práctica ante cualquier situación personal. Casi todos los fenómenos del aprendizaje que resultan de la experiencia directa se

dan de una forma vicaria, es decir, observando las conductas de otras personas y sus consecuencias. A pesar de su naturaleza general, la Teoría del Aprendizaje por Observación es especialmente importante en el estudio de las comunicaciones sociales debido a que los medios se dibujan como escaparates a partir de los cuales aprender y aprehender 'realidades'. Los teóricos que apoyan esta postura, y tomando en consideración sobre todo los contenidos audiovisuales de carácter violento, apuestan por la aprehensión de actitudes sosteniendo que los espectadores habrán de cumplir automáticamente los aspectos agresivos aprendidos. La probabilidad de interiorizarlos aumenta ante la similitud entre la situación presentada por televisión y la situación social y cotidiana a la que se enfrenta el espectador tras el visionado. El reiterado consumo de contenidos violentos puede provocar el efecto de desensibilización, es decir, la ausencia de sensibilidad ante situaciones reales violentas.

A pesar de ello, ante el consumo de contenidos audiovisuales, el espectador realizará una determinada lectura interpretativa en función de su contexto y experiencias propias. Stuart Hall propone tres tipos de lecturas: una "lectura dominante" en la que la posición del espectador es asumir la ideología y la subjetividad que se proyecta, una "lectura negociada" donde el espectador interioriza lo emitido juzgándolo de manera crítica según su situación personal y social, y por último, una "lectura resistente" sobre la que la conciencia social del receptor se opone directamente con la ideología transmitida (Hall, 1973).

Más allá de estas bases teóricas que explican la relación entre los productos audiovisuales para el público infantil y su consumo, manteniendo la tríada animación, infancia y violencia de género, interesa conocer: a) cómo se presentan las historias y se representan los personajes hombres y mujeres en los dibujos animados emitidos en televisión, b) si existe violencia de género en este tipo de producto audiovisual y c) en caso de que se den episodios de violencia comprobar si las niñas y niños tienen la capacidad de detectar dichas situaciones.

Capítulo 4

La animación, un producto audiovisual para el público infantil

Como así lo expusiera Francisco Sacristán Romero en 2005 cada vez hay más actos de violencia gratuita en cualquier tipo de género. La mayoría de los estudios certifican que está aumentando el número de escenas con violencia física y psicológica en las películas y series de televisión. Con demasiada frecuencia dichas escenas aparecen descontextualizadas sin contar con la corrosión y disolución de valores morales, sociales y culturales, por ello, expone que la pregunta sobre los efectos que la violencia ejerce sobre niñas y niños no debe circunscribirse a un mero interrogante de tipo causa-efecto sino que debería examinarse el papel que la televisión desempeña como creadora y portadora de un ambiente cultural y simbólico del que cada vez dependen más personas para la formación de sus conceptos sobre la sociedad y el mundo real.

Los posibles desequilibrios existentes no entienden de géneros televisivos pero en lo que respecta a la animación se habría de incidir de un modo más acentuado dado que se considera a éste como el género audiovisual primero que pone en contacto a la infancia con la televisión. La animación entendida como la cuna donde se forja una determinada conciencia social, la base de la que nace una nueva sociedad y en la que se desarrollan muchos de los productos que resultan ser nocivos para el crecimiento de una comunidad influenciada por lo representado a través de los medios. Por ello, a lo largo de estas páginas, se tratará de poner en pie una serie de pautas referenciales a las que acogerse para demostrar que la televisión, como medio de comunicación y espejo de la realidad

social, ha favorecido la representación de géneros otorgando preeminencia al género masculino frente a una imagen reducida y simplificada ceñida a estereotipos relacionados con la de la mujer.

4.1. ¿QUÉ BUSCAMOS Y CÓMO LO HACEMOS?

A través de la televisión buena parte de la ciudadanía tiene conciencia de lo que existe, de lo que define la actualidad política, económica y social de su entorno. George Gerbner, Larry Gross, Michael Morgan y Nancy Signorelli exponen que se produce una igualación entre la realidad televisiva y la realidad objetiva puesto que para el espectador lo que ocurre se percibe a través de esa ventana (Gerbner, Gross y Signorelli, 1986). Este medio se convierte pues, no solo en transmisor de noticias sino en constructor de realidades, por lo tanto, este particular escaparate que es la televisión más allá de adquirir el carácter de fuente de información o entretenimiento también realiza tareas socializadoras.

El medio televisivo ha presentado una gran capacidad para dibujar una realidad verosímil y creíble. Joan Ferrés propone que “este efecto de realidad ha facilitado en los espectadores, como puede ocurrir también en el caso del cine, la activación de mecanismos psicológicos como la identificación o la proyección (Ferrés, 1996: 109-110). El mensaje televisivo puede insistir en dimensiones como la información, la educación o el entretenimiento y en todos los casos se crean las condiciones favorables para que el espectador lo conciba como real, o al menos, como posible. Las características de este medio permiten que quien se dispone a consumir televisión pueda seleccionar entre la amplia gama de contenidos aquellos que satisfaga sus necesidades y en los que incluso verse reflejado. El público podrá obtener referencias de cómo debería actuar o comportarse en situaciones cotidianas y podrá descargar sus deseos u obsesiones en las tramas que se articulan en la pequeña pantalla. Las historias contadas tienen la capacidad de convertirse en referencia de comportamientos y actitudes no deseables en la medida en que lanzan modelos que pueden ser asumidos por la audiencia. En definitiva, se trata de un elemento más en la construcción de una realidad comunitaria compartida denominada ‘imaginario colectivo’.

Tomando como base la relación animación, violencia de género e infancia en el presente trabajo se plantea un doble objetivo:

Por un lado, se analizará el modo de representación de la imagen femenina en las series de animación emitidas en televisión, considerando dicho producto audiovisual como punto inicial y fundamental a partir del cual el público infantil comienza a alimentar una determinada imagen de la realidad. En su mayoría, dichos contenidos son digeridos por un público joven, permeable y acrítico que asume e interioriza, aprende y aprehende lo representado como lo que realmente impera en la sociedad y a partir de los cuales forjarán su personalidad. Por otro, se pretende conocer si el público infantil detecta los posibles actos de violencia expuestos en los dibujos animados.

Para proceder a la obtención de los datos que den respuesta a los objetivos marcados, el presente estudio lleva a cabo una doble metodología de corte cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, y utilizando la técnica del cuestionario se pretende conocer las series de dibujos animados, emitidas en televisión, más consumidas por las niñas y niños y si éstos detectan algún tipo de violencia representada. En segundo lugar, y desde una perspectiva de género, se llevará a cabo un análisis de contenido de las mismas con la pretensión de conocer la posición y función que se les otorga a los personajes femeninos frente a los masculinos. Una vez analizados los contenidos animados, y habiendo obtenido resultados sobre el tratamiento de la figura femenina y masculina, éstos se pondrán en relación con las respuestas vertidas por los niños y niñas de manera que se puedan establecer conclusiones sobre cómo el colectivo infantil interpreta y consume dichos contenidos audiovisuales.

El estudio se enmarca en la Comunidad de Andalucía tomando como muestra el número de mil doscientos setenta y cinco niñas y niños en edades comprendidas entre los diez y doce años, pertenecientes a colegios tanto públicos como privados así como centros urbanos y rurales con la intencionalidad de no provocar exclusión alguna.

El procedimiento llevado a cabo para la realización del estudio de campo ha sido el siguiente. Se ha dividido la Comunidad Autónoma en Andalucía

Oriental y Occidental eligiendo dos provincias de cada una de las partes con la pretensión de alcanzar el equilibrio territorial: Sevilla, Córdoba, Málaga y Jaén. Los colegios participantes son los que se mencionan a continuación: CEIP Juan XXIII (41002633), Marchena, Sevilla; CEIP Adriano del Valle (41007308), Sevilla; CDP Calderón de la Barca (41005014), Sevilla; CEIP Ntra. Sra. De Linares (14001761), Córdoba; CEIP San Sebastián (14005225), Palma del Río, Córdoba; CEIP Mirasierra (14600981), Córdoba; CEIP Salvador Vinuesa (14001657), Córdoba; CDP Reales Escuelas Pías de la Inmaculada Concepción y San Francisco Javier (14002251), Córdoba; CEIP La Mata (29601859), Cártama, Málaga; CEIP Ntra. Sra. De los Remedios (29002046), Cártama, Málaga; CEIP Peñamefécit (23002152), Jaén; CEIP Ntra. Sra. De la Capilla (23002267), Jaén y el CEIP Agustín Serrano de Haro (23002188), Jaén.

Para acceder a las sensaciones de una persona, sus creencias, sentimientos, motivaciones y/o experiencias no basta solo con la observación de la conducta de un individuo sino que se ha de acudir a otras técnicas de recogida de información más precisas, por ello, se entregó al alumnado un cuestionario a partir del cual extraer datos que dieran respuesta a los objetivos perseguidos (ver imagen nº 1). Éste se constituye como uno de los métodos más directos para la consecución de resultados tanto objetivos como subjetivos del individuo encuestado. En su elaboración convergen distintas fases que van desde la construcción de un conjunto de preguntas organizadas en un cuestionario pre-codificado hasta la obtención de respuestas por parte de la muestra. La parte esencial de este método es la traducción de las cuestiones a comprobar en preguntas pensadas para una determinada población. Lo primero es la formulación del problema y la determinación de los objetivos de la investigación de forma que pueda deducirse la información que precisa recogerse. Las preguntas, tal y como señala Restituto Sierra, "son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto a los cuales interesa obtener información" (Sierra, 1988: 306). Por tanto, "es en las preguntas, en su capacidad para suscitar respuestas relevantes, fiables y válidas donde se encuentra el soporte básico de la investigación" (Clemente, 1992: 265).

Teniendo en cuenta la muestra poblacional a la que va dirigido el cuestionario, la elaboración de las preguntas se ha visto sometida a un proceso atento y selectivo; la organización de éste se ha visto ajustada a los objetivos marcados en la investigación.

Imagen n° 1: Cuestionario utilizado

Nombre del colegio:	Provincia:
.....	
¿Eres niña o niño?:	
.....	
1. ¿Enciendes la televisión para aprender o divertirme?	
A) Aprender B) Divertirme C) Ambas D) NS/NC	
2. ¿Ves dibujos animados en la televisión?	
A) Sí B) No C) NS/NC	
3. ¿Qué dibujos animados ves?	
.....	
4. ¿Qué es el maltrato?	
A) Pegar a un hombre B) Pegar a una mujer C) Tratar mal a alguien de palabra u obra.	
5. ¿Consideras violentos los dibujos animados que ves?	
A) Sí B) No C) NS/NC	
6. ¿Consideras el insulto y/o el desprecio como un tipo de violencia?	
A) Sí B) No C) NS/NC	
7. ¿Son maltratadas las mujeres que aparecen en los dibujos animados que ves?	
A) Sí B) No C) A veces D) NS/NC	
8. ¿Quién debe encargarse de realizar las tareas domésticas un hombre, una mujer o ambos?	
A) Hombre B) Mujer C) Los dos D) NS/NC	

(Fuente: elaboración propia)

Una vez planteadas las cuestiones, y según las respuestas a la pregunta qué series de dibujos animados emitidos en televisión consumen, se procede al análisis de contenido de las mismas siendo los títulos más vistos los siguientes: *American Dad* (Antena.Neox), *Bob Esponja* (Clan TV), *Doraemon* (Boing), *Inazuma Eleven* (Boing), *Padre de Familia* (Antena.Neox), *Los Padrinos Mágicos* (Disney Channel), *Phineas y Ferb* (Disney Channel), *Shin-chan* (Neox Kidz), *Los Simpson* (Antena 3) y *Las Súpernenas Z* (Boing).

Si la observación se entiende como el modo más espontáneo y antiguo de recoger información y el cuestionario la práctica más popularizada, el análisis de contenido se configura como el más amplio universalizado y rico de los métodos para llevar a cabo la tarea del análisis y estudio de un texto en este caso audiovisual. “El análisis de contenido, por sus características de técnica desarrollada desde los inicios de las investigaciones sobre comunicación, se ha convertido casi con exclusividad, en la forma de determinar la influencia que los medios de comunicación de masas ejercen sobre la conducta humana” (Clemente, 1992: 171).

Para proceder al análisis de los títulos mencionados se llevará a cabo una ficha de personajes (ver imagen nº 2) mediante la cual se podrá valorar:

1. Cuestiones de carácter general como la dirección y producción, el país de origen, la duración del capítulo o el público al que se dirige.
2. Cuestiones de carácter más específico:
 - a) Fichas que representan el perfil de los personajes femeninos y masculinos principales de cada una de las series.
 - b) Presencia y funcionalidad de los personajes femeninos frente a los masculinos.
 - c) Características que llevan consigo diferencia de género entre personajes adultos de ambos sexos.
 - d) Personajes que sufren violencia, en cualquiera de sus variantes.
 - e) Tipo de violencia en los personajes mujeres.
 - f) Diálogos empleados.

Imagen n° 2: Ficha utilizada para el análisis de contenido de las series de animación

Ficha de Análisis

Título:

Dirección:

País de origen:

Cadena de televisión donde se emite:

Duración del capítulo:

Público objetivo:

Perfil de los personajes femeninos principales

Personaje 1:

Personaje 2:

Perfil de los personajes masculinos principales

Personaje 1:

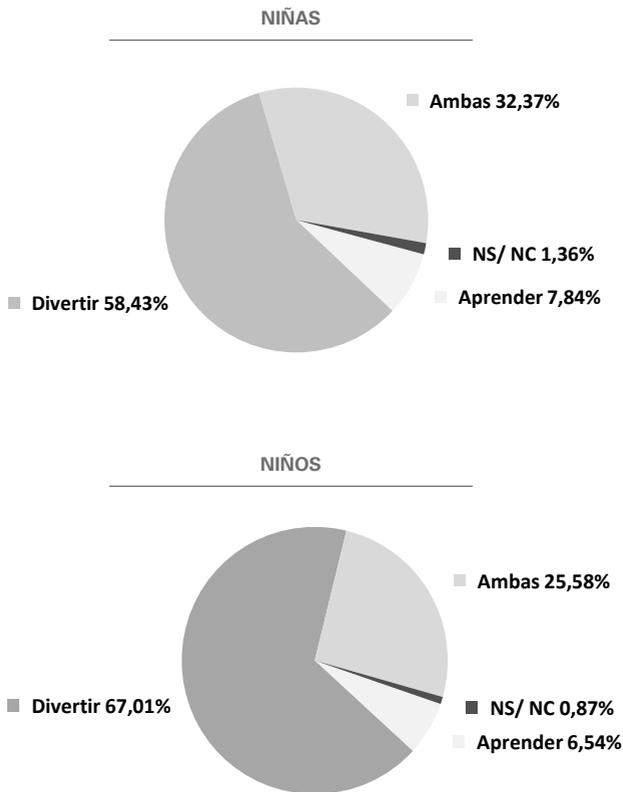
Personaje 2:

(Fuente: elaboración propia)

4.2. RESULTADOS

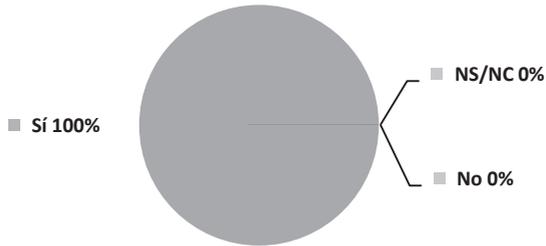
A continuación se exponen los resultados alcanzados tras el análisis tanto de los cuestionarios como de los títulos animados más consumidos.

Con la intencionalidad de conocer el motivo por el que las niñas y niños encienden la televisión, en primer lugar se les pregunta si lo hacían para aprender o para divertirse.



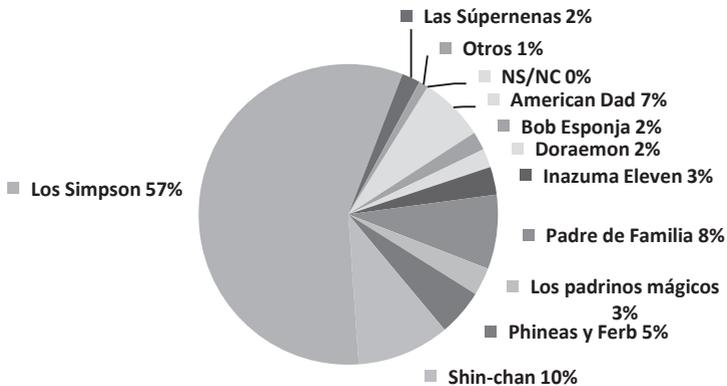
Con la segunda cuestión se busca conocer qué porcentaje de niños y niñas ven dibujos animados en la televisión.

NIÑOS Y NIÑAS



En tercer lugar, y sabiendo que son consumidores potenciales de dibujos animados, interesa ver qué títulos son los que más consumen.

NIÑOS Y NIÑAS



Teniendo un listado de diez títulos, pasemos a analizarlos para conocer cómo se representan los personajes femeninos y masculinos y si existe algún tipo de violencia en este producto audiovisual 'para niños y niñas'.

A) En primer lugar se analiza el perfil de los personajes femeninos y masculinos principales de cada una de las series.

Título: **AMERICAN DAD**

Dirección: Seth MacFarlane

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Antena.Neox

Duración del capítulo: 22'

Público objetivo: Adulto

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: FRANCINE. Cuarenta años de edad. Estereotipo de madre casada y ama de casa.

Características que la definen: Mujer actual que se adecua a los tiempos que vive. Carácter racional. Cambia su ideología liberal por conservadora al contraer matrimonio. Es consciente de la sumisión que sufre en el ámbito familiar. Apoyo incondicional a su marido.

Objetivos: Alcanzar y mantener la felicidad del núcleo familiar.

Personaje 2: HAYLEY. Estereotipo de adolescente.

Características que la definen: De carácter rebelde, inconformista e independiente aunque vive con sus padres.

Objetivos: Carece de metas profesionales. Su objetivo es mantener la relación con su novio.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: STAN SMITH. Cuarenta años de edad. Estereotipo de hombre machista.

Características que lo definen: Personaje racista, xenófobo y homófobo. De carácter patriótico vive bajo estrictas normas. Fuerte presencia de una doctrina conservadora rozando el racismo y la esclavitud.

No respeta a su mujer, la infravalora y mantiene con ella comentarios sexistas.

Objetivos: Servir a su país.

Personaje 2: STEVE. Adolescente. Estereotipo de adolescente sin aspiraciones.

Características que lo definen: personaje ingenuo e influenciado por el *alter ego* que su padre le profesa.

Objetivos: Ninguno.

Título: **BOB ESPONJA**

Dirección: Stephen Hillenburg

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Clan TV

Duración del capítulo: 12'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: ARENITA. Adolescente. Estereotipo de niña dulce, responsable, coqueta y amable.

Características que la definen: Carácter racional y pacífico. Se le caracteriza por su fuerza y pasión por la ciencia.

Objetivos: Lograr exitosos experimentos científicos.

Personaje 2: SRA. PUFF. Cuarenta años de edad. Estereotipo de mujer sensibilizada con la educación. Comportamiento que roza lo maternal.

Características que la definen: Mujer responsable, de carácter apacible y alegre.

Objetivos: Enseñar a sus alumnos.

Personaje 3: CANGREJO. Adolescente. Estereotipo de adolescente con gustos propios que se avergüenza de su padre.

Características que la definen: Gusto por la moda, simpática y responsable aunque a veces caprichosa.

Objetivos: Lograr que su padrastro modifique sus comportamientos.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: BOB ESPONJA. No se reconoce su edad. Estereotipo de amigo fiel.

Características que lo definen: carácter alegre, simpático y dinámico. Suele ubicársele en su casa o en su lugar de trabajo.

Objetivos: Ninguno.

Personaje 2: PATRICIO. No se reconoce su edad. Estereotipo de bobo.

Características que lo definen: es uno de los mejores amigos de Bob Esponja. Personaje torpe y con poca inteligencia. Su presencia es una mala influencia para Bob Esponja pues lo incita a realizar actividades que entrañan peligro.

Objetivos: Ninguno.

Título: **DORAEMON**

Dirección: Mitsuo Kaminashi
País de origen: Japón
Cadena de televisión donde se emite: Boing
Duración del capítulo: 12'
Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: TAMAKO NOBI. Cuarenta años de edad. Estereotipo de madre casada y ama de casa.

Características que la definen: Mujer racional, con pocas relaciones sociales, salvo en los momentos en los que va a la compra. Sus vivencias están relacionadas con el ámbito doméstico.

Objetivos: Conseguir el triunfo de su hijo tanto en el ámbito escolar como personal.

Personaje 2: SHISUKA. Nueve años de edad. Estereotipo de niña dulce, responsable, coqueta y amable.

Características que la definen: En contraposición con sus compañeros masculinos es racional, coherente y sociable.

Objetivos: Ser buena estudiante.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: DORAEMON. No se reconoce su edad. Estereotipo de protector.

Características que lo definen: es un robot con apariencia de gato. Es bondadoso y se caracteriza por tener un bolsillo del que extrae objetos del futuro con los que intenta ayudar a Nobita ante diversas situaciones.

Objetivos: cuidar de Nobita.

Personaje 2: NOBITA. Nueve años de edad. Estereotipo de niño torpe.

Características que lo definen: holgazán, desobediente, despistado y torpe tanto para los estudios como para afrontar diversas situaciones cotidianas.

Objetivos: Ninguno.

Personaje 3: NOBISUKE. Cuarenta años de edad. Estereotipo de padre cabeza de familia.

Características que lo definen: es despistado, siempre está trabajando y cuando sale del trabajo se va con sus amigos o al llegar a casa exige que su mujer le tenga preparada la cena.

Objetivos: trabajar para llevar dinero a casa y gastarlo con sus amigos.

Título: **INAZUMA ELEVEN**

Dirección: Estudios Oriental Light and Magic

País de origen: Japón

Cadena de televisión donde se emite: Boing

Duración del capítulo: 22'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: Los personajes femeninos que aparecen son secundarios. Todos con un mismo perfil: niñas adolescentes. Estereotipo de estudiantes, adolescentes y enamoradizas.

Características que la definen: Destacan por su carácter enamoradizo y la capacidad para jugar al fútbol o sus intenciones para conseguirlo. Lejos de ser éste su principal objetivo, lo utilizan como un recurso para estar más cerca de los chicos.

Objetivos: Relacionarse con los chicos del instituto, en ocasiones bajo el objetivo de alcanzar una relación sentimental.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: Los personajes masculinos principales reúnen las mismas características: son adolescentes. Estereotipo de estudiantes que sueñan con ser futbolistas.

Características que lo definen: son constantes, continuamente se les ubica en el campo de fútbol donde practican este deporte para ganar las competiciones.

Objetivos: ser los mejores jugadores de fútbol.

Título: **PADRE DE FAMILIA**

Dirección: Seth MacFarlan

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Antena.Neox

Duración del capítulo: 22'

Público objetivo: Adulto

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: LOIS. Cuarenta años de edad. Estereotipo de madre casada y ama de casa.

Características que la definen: Aunque pertenece a una familia adinerada

renunció a todo por amor. Es racional, responsable. Es consciente de la sumisión que sufre en el ámbito familiar, del maltrato psicológico de su marido con comentarios despectivos y del no reconocimiento de su familia ante los cuidados que les profesa.

Objetivos: Alcanzar y mantener la felicidad del núcleo familiar.

Personaje 2: MEG. Adolescente. Estereotipo de adolescente inconformista.

Características que la definen: Con aspecto desaliñado parece no encontrar su lugar en el mundo.

Objetivos: Estudiante aunque carece de metas profesionales. Su objetivo: captar la atención de quienes la rodean.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: PETER GRIFFIN. Cuarenta años de edad. Estereotipo de padre torpe, hombre machista.

Características que lo definen: Personaje completamente irracional, se mueve por impulsos sin tener en cuenta las consecuencias. Aspecto descuidado, se presenta como un hombre tranquilo e infantilizado. No respeta a su mujer, la infravalora y mantiene con ella comentarios sexistas.

Objetivos: Satisfacer sus necesidades.

Personaje 2: CHRIS. Adolescente. Estereotipo de adolescente sin aspiraciones.

Características que lo definen: parece vivir en su propio mundo. Se presenta como un personaje tranquilo, despistado y despreocupado.

Objetivos: Ninguno.

Personaje 3: STEWIE. Bebé. Estereotipo de bebé.

Características que lo definen: Amplia capacidad intelectual, adicto a la violencia, se destaca las ansias por matar a su madre. Dentro de su muñeco guarda un arma con la cual amenaza cuando no comparte las ideas de la otra persona.

Objetivo: Tener el control del mundo.

Título: LOS PADRINOS MÁGICOS

Dirección: Butch Hartman

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Disney Channel

Duración del capítulo: 12'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: WANDA. No se le reconoce la edad por ser un hada. No representa un estereotipo concreto.

Características que la definen: Racional, con una actitud divertida y a veces desenfadada.

Objetivos: Hacer realidad los deseos de Timmy, niño al que protege.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: TIMMY TURNER. Diez años de edad. No representa un estereotipo concreto.

Características que lo definen: aunque no es un chico muy astuto consigue resolver los conflictos pidiendo deseos los cuales le son concedidos por los padrinos mágicos quienes cuidan de él.

Objetivos: Ninguno.

Personaje 2: COSMO. No se le reconoce la edad. No representa un estereotipo concreto.

Características que lo definen: Se trata de un personaje ingenuo que sigue las instrucciones y recomendaciones de Wanda.

Objetivos: Hacer realidad los deseos de Timmy, niño al que protege.

Título: PHINEAS Y FERB

Dirección: Dan Povenmire

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Disney Channel

Duración del capítulo: 15'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: CANDACE. Adolescente. Estereotipo de adolescente rebelde.

Características que la definen: Aunque está influenciada por la moda y le importa su aspecto físico se caracteriza por ser un personaje desenfadado.

Objetivos: Dejar en evidencia a sus hermanos ante su madre impidiendo que éstos lleven a cabo sus experimentos.

Personaje 2: LINDA. Cuarenta años de edad. Estereotipo de madre, ama de casa aunque no se presenta bajo el estereotipo de madre mujer ama de casa tradicional.

Características que la definen: Aunque es un personaje que aparece ubicado en casa o en el supermercado comparte con sus amigas el gusto por la música.

Objetivos: Ninguno.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: PHINEASY FERB. Doce años de edad. Estereotipo de aventureros, soñadores.

Características que lo definen: Son dos personajes ingeniosos con habilidades para las ciencias lo cual les proporcionará la capacidad de inventar encontrando en ella la diversión.

Objetivos: Llegar a realizar grandes descubrimientos científicos.

Título: **SHIN-CHAN**

Dirección: Mitsuru Hongo

País de origen: Japón

Cadena de televisión donde se emite: Antena.Neox

Duración del capítulo: 8'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: MISAE. Treinta años de edad. Estereotipo de madre casada y ama de casa.

Características que la definen: Aunque ha desempeñado varias profesiones se decanta por ser ama de casa para estar al cuidado de su familia. Es racional y responsable, soluciona los conflictos familiares. Se cuida a sí misma para sentirse valorada personalmente.

Objetivos: Alcanzar y mantener la felicidad del núcleo familiar.

Personaje 2: HIMAWARI. Bebé. Estereotipo de bebé.

Características que la definen: a pesar de ser un bebé lo que más impacta de este personaje es su obsesión por las joyas y los chicos guapos.

Objetivos: conseguir joyas u objetos brillantes y la compañía de algún chico guapo.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: SHIN-CHAN. Cinco años de edad. Estereotipo de niño rebelde.

Características que lo definen: la picardía y el descaro para con los personajes femeninos son las características que lo definen. Es un niño grosero, maleducado y con fijación por los cuerpos femeninos.

Objetivos: conseguir que alguna muchacha joven se enamore de él.

Personaje 2: HIROSHI. Treinta años de edad. Estereotipo de padre cabeza de familia, hombre machista.

Características que lo definen: trabaja fuera de casa y cuando llega a ésta pretende encontrar paz y tranquilidad. Es un hombre influenciado y a veces manifiesta un comportamiento infantilizado; le gusta fijarse en las mujeres, no respeta a Misae, la infravalora y mantiene con ella comentarios sexistas.

Objetivos: conseguir ahorrar dinero para gastarlo en sus aficiones.

Título: **LOS SIMPSON**

Dirección: Matt Groening

País de origen: EE.UU.

Cadena de televisión donde se emite: Antena 3

Duración del capítulo: 22'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: MARGE, cuarenta años de edad. Estereotipo de madre casada y ama de casa.

Características que la definen: Aunque ha desempeñado varias profesiones se decanta por ser ama de casa para estar al cuidado de su familia. Es racional y responsable, soluciona los conflictos familiares. Se cuida a sí misma para sentirse valorada personalmente.

Objetivos: Alcanzar y mantener la felicidad del núcleo familiar.

Personaje 2: LISA, ocho años de edad. Estereotipo de estudiante, intelectual responsable.

Características que la definen: En contraposición con sus compañeros masculinos es racional, coherente y sociable.

Objetivos: Convertirse en alguien importante para su país.

Personaje 3: MAGGIE, bebé. Estereotipo de bebé.

Características que la definen: se trata de un personaje femenino que no habla comportándose como un bebé. Su chupete y sus juguetes son sus mejores aliados.

Objetivo: ninguno.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: HOMER SIMPSON, cuarenta años de edad. Estereotipo de hombre infantilizado.

Características que lo definen: despistado, infantilizado, irracional, irresponsable y holgazán. Ocupa un puesto de trabajo de responsabilidad lo cual contrasta con su personalidad lenta, torpe y descuidada. Su afición es tomar cervezas con sus amigos, a pesar de todo ello, siente un amor incondicional por su familia.

Objetivos: disfrutar de sus placeres: beber cerveza, comer rosquillas y ver la televisión.

Personaje 2: BART, diez años de edad. Estereotipo de niño rebelde.

Características que lo definen: no tiene éxito en los estudios pero sí entre sus compañeros de la escuela. A veces comete algunas gamberradas en el barrio.

Objetivos: ser el líder de su pandilla.

Título: **LAS SÚPERNENAS Z**

Dirección: Hiroyuki Kakudou y Megumu Ishiguro

País de origen: Japón

Cadena de televisión donde se emite: Boing

Duración del capítulo: 10'

Público objetivo: Infantil

PERFIL DE LOS PERSONAJES FEMENINOS PRINCIPALES

Personaje 1: BOMBÓN, BURBUJAS y BELLOTA, trece años de edad. Estereotipo de súper-heroínas.

Características que la definen: Doble personalidad: por un lado, presentan comportamientos propios de la adolescencia: belleza, enamoradizas... pero ante situaciones de peligro se transforman en súper-heroínas adoptando características propias como la valentía o la fuerza.

Objetivos: Salvar a su ciudad y sus conciudadanos ante situaciones de peligro.

Personaje 2: SEÑORITA BELLUM, treinta años de edad. Estereotipo de secretaria.

Características que la definen: Capacidad de atención y paciencia. Se presenta como un personaje de apariencia exuberante, marcando su estilizada silueta.

Objetivos: Ninguno. Su único propósito: atender las peticiones del alcalde de la ciudad.

PERFIL DE LOS PERSONAJES MASCULINOS PRINCIPALES

Personaje 1: PROFESOR UTONIO, treinta años de edad. Estereotipo de científico loco.

Características que lo definen: científico loco, ayuda a las chicas en cada una de sus misiones. Tiene una esposa que es astronauta pero la presencia de ésta en la serie es inexistente.

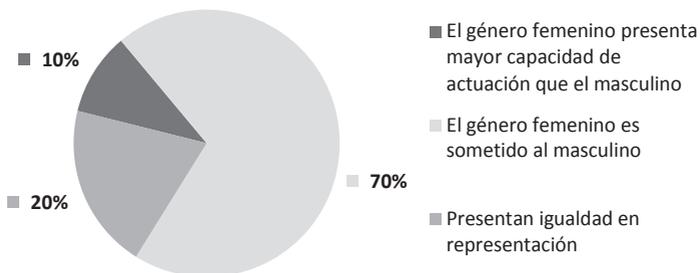
Objetivos: conseguir el mayor logro científico.

Personaje 2: ALCALDE, sesenta años de edad. No presenta un estereotipo concreto.

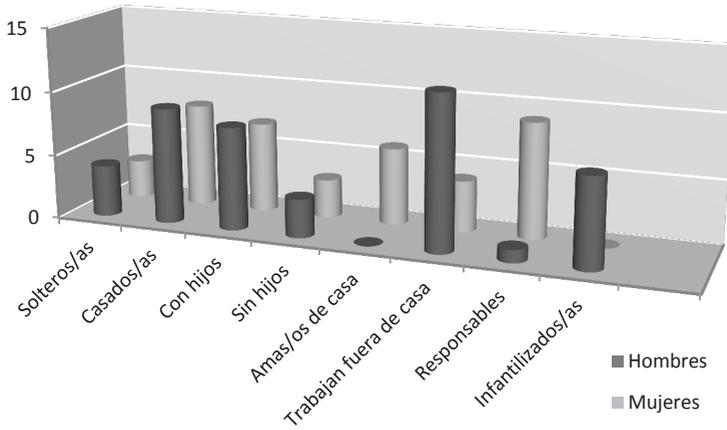
Características que lo definen: a pesar de su posición de relevancia carece de inteligencia y autoridad en el momento de actuar ante cualquier emergencia o contra cualquier vandalismo teniendo que recurrir a las Súper-nas para que éstas salven al pueblo.

Objetivos: ninguno.

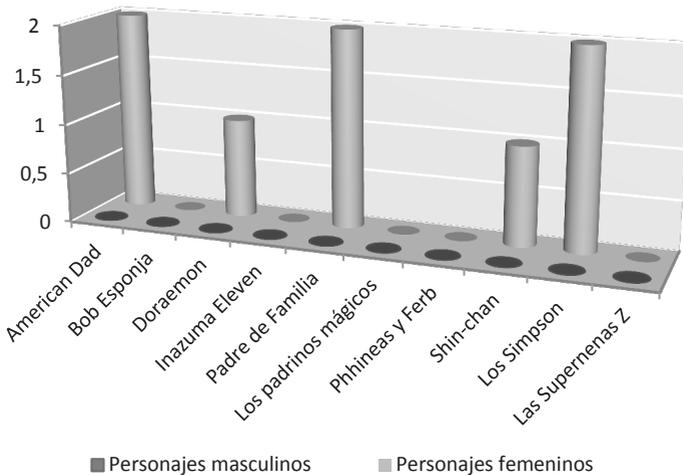
B) Se analiza la presencia y funcionalidad de los personajes femeninos frente a los masculinos.



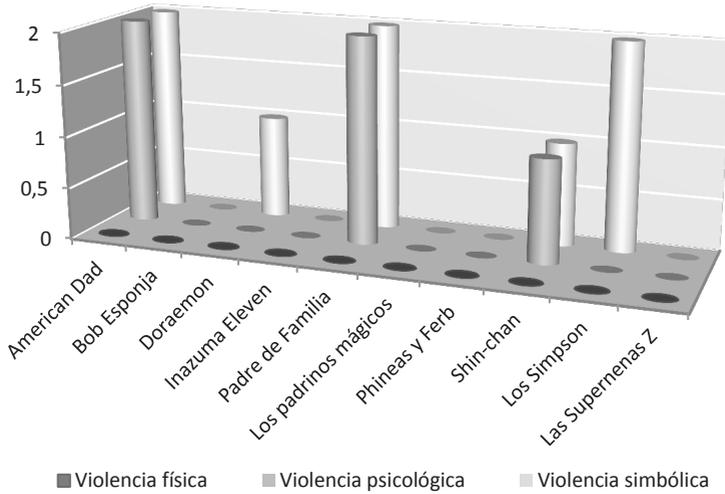
C) Características que llevan consigo diferencia de género entre personajes adultos de ambos sexos.



D) Personajes que sufren violencia, en cualquiera de sus variantes.



E) Tipo de violencia en los personajes mujeres.



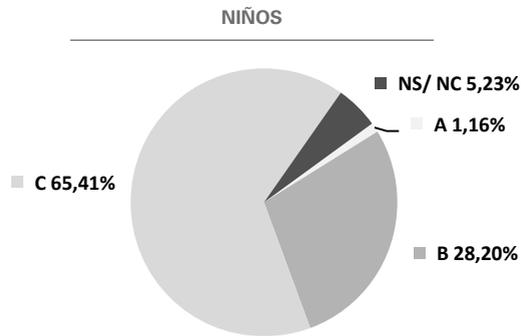
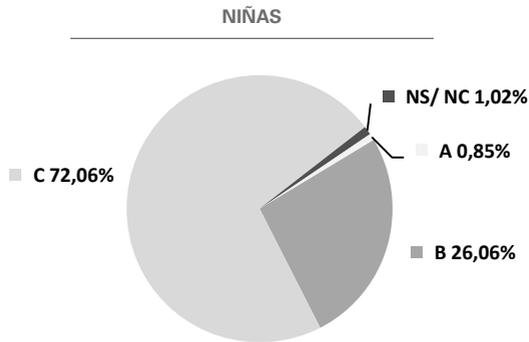
F) Diálogos donde se detecta violencia.

TÍTULO	DIÁLOGOS
AMERICAN DAD	<p>CAPÍTULO "BULLOCKS CONTRA STAN"</p> <p>-Hija: "No sé qué le ha dado pero últimamente no es tan fuerte y primitivo como un cavernícola, a lo mejor solo me pega porque me quiere demasiado."</p> <p>-Madre: "Y porque a lo mejor hablas demasiado."</p> <p>CAPÍTULO "STAN TIENE RAZÓN"</p> <p>-Mujer: "Antes tenía amistad con todos los vecinos"</p> <p>-Marido: "Ahora también. Las lavadoras, las sartenes... ¿Y por qué ahora no la tienes?"</p> <p>-Mujer: "Por tus normas y leyes"</p>
BOB ESPONJA	No se han detectado diálogos sexistas.
DORAEMON	No se han detectado diálogos sexistas.
INAZUMA ELEVEN	No se han detectado diálogos sexistas.
PADRE DE FAMILIA	<p>CAPÍTULO "LA MUERTE TIENE UNA SOMBRA"</p> <p>-Padre: "Lois, trabajo duro durante toda la semana para mantener a la familia, soy el hombre de la casa"</p> <p>-La conciencia del padre: "Miénteles Peter, a ellas se les puede mentir no son personas como nosotros"</p> <p>CAPÍTULO "CUESTIÓN DE MATARLO"</p> <p>Ejemplo 1</p> <p>-Padre: "Lois, las cosas que te gustan como limpiar y cocinar las tienes en casa, qué suerte tienes"</p> <p>-Madre: "Peter, esas cosas no las hago porque me gustan sino por el amor que siento por mi familia"</p> <p>Ejemplo 2</p> <p>-Madre: "Peter, llevo todo el día limpiando la casa y ahora llegas tú y la pones como un estercolero"</p> <p>-Padre: "Me encantaría ayudarte pero soy muy torpe para esas cosas, recuerda cuando intenté poner la lavadora"</p>
LOS PADRINOS MÁGICOS	No se han detectado diálogos sexistas.
PHINEAS Y FERB	No se han detectado diálogos sexistas.

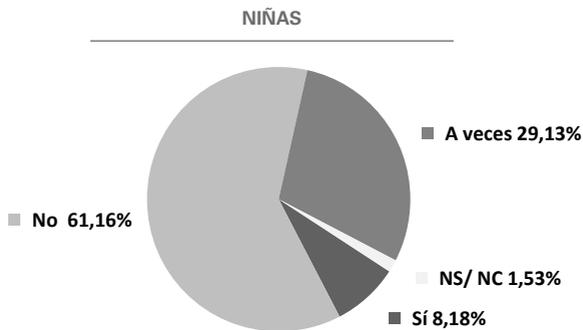
TÍTULO	DIÁLOGOS
SHIN-CHAN	<p>CAPÍTULO "MAMÁ TRABAJA"</p> <p>-Padre: "Si ahora te pones a trabajar, ¿quién hará las tareas de casa, eh?"</p> <p>-Madre: "Las haré yo igualmente."</p> <p>-Padre: "¿Qué insinúas que con lo que yo gano no tenemos suficiente?"</p> <p>CAPÍTULO "YO QUIERO OTRA MAMÁ".</p> <p>-Padre a su hijo: "Tienes suerte Shin-chan, tu nueva mamá es linda y callada y no pierde los tornillos cada cinco minutos, jeje."</p> <p>-Madre: "Cásate con ella por qué no, si es perfecta para ti, una muñeca linda y callada... ¿Es lo que quieres en lugar de una esposa que te quiere, te ama y te da hijos?"</p>
LOS SIMPSON	<p>CAPÍTULO "HOMER SE VA DE JUERGA"</p> <p>-Padre: "Perdóname Marge, lo siento... lo siento porque estoy hambriento, mi ropa apesta y estoy cansado."</p>
LAS SÚPERNENAS Z	No se han detectado diálogos sexistas.

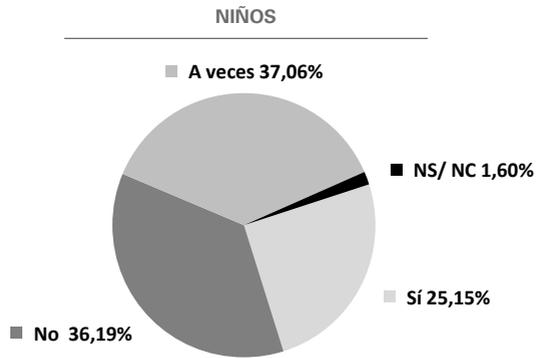
Ahora bien, habiendo analizado y detectado diferencia de género, infravaloración de los personajes femeninos y violencia de carácter psicológico, testimonial o verbal y simbólico en los dibujos animados más consumidos por los niños y niñas, pasemos a comprobar si éstos detectan tales resultados.

Con la cuarta pregunta planteada en el cuestionario se ha podido conocer si las niñas y niños saben qué es el maltrato. Para ello se les ofrece tres opciones: A) Pegar a un hombre, B) Pegar a una mujer y C) Tratar mal a alguien de palabra u obra. Siendo los resultados los siguientes:

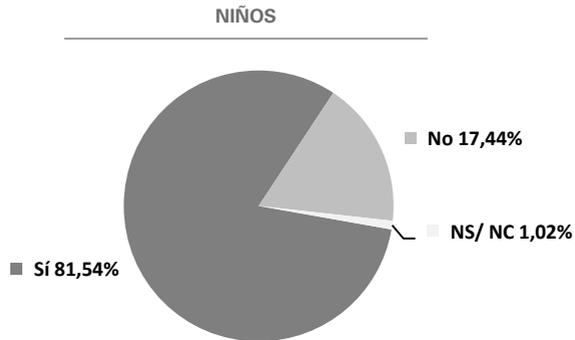
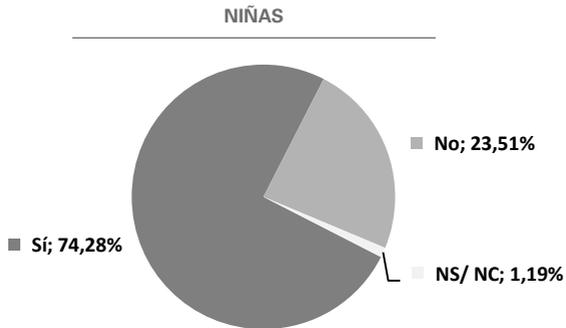


En relación al conocimiento que tienen sobre qué es el maltrato: ¿consideran violentos los dibujos animados que ven?

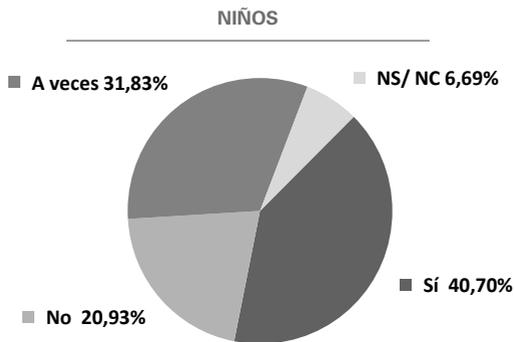
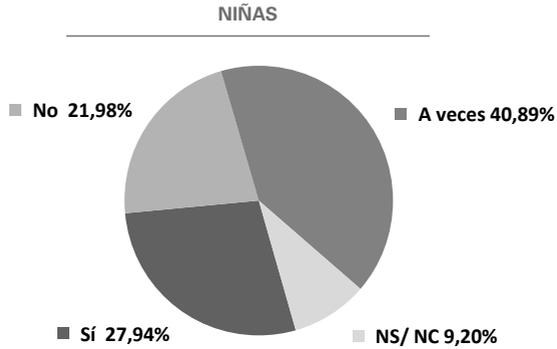




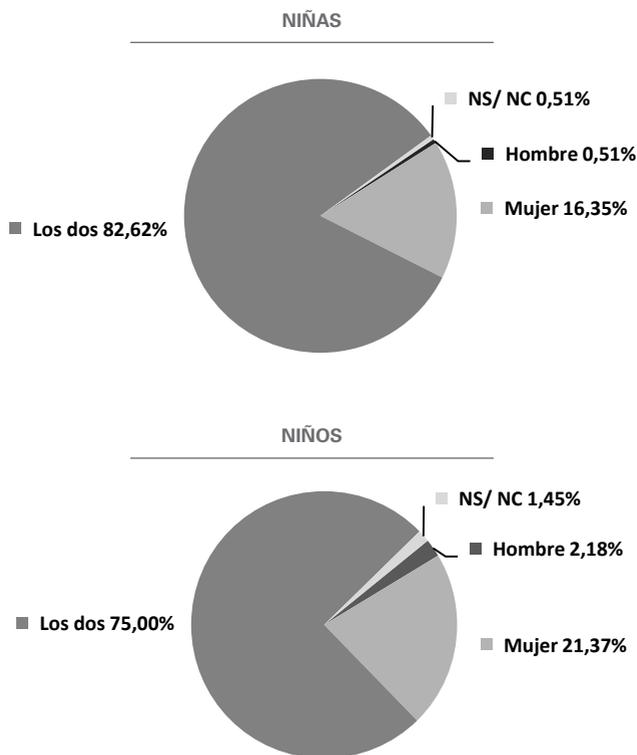
¿Consideras el insulto y/o el desprecio como un tipo de violencia?



¿Son maltratadas las mujeres que aparecen en los dibujos animados que ves?



Por último, y en base a que la mayor parte de los títulos animados elegidos muestran un escenario hogareño en el que se representa un modo de familia tradicional, con la intención de comprobar si entienden que actividades como el cuidado del hogar o de la familia son actividades sexualizadas se les planteó la siguiente pregunta: ¿quién debe encargarse de realizar las tareas domésticas? A) un hombre, B) una mujer, C) ambos.



4.3. INFERENCIAS

Con la pretensión de hallar el entretenimiento, los más pequeños se sientan ante la televisión para consumir productos audiovisuales que les proporcionan diversión, el problema radica en que bajo la inocente predisposición de entretenerse y divertirse encuentran contenidos violentos con diferencias de género. Siendo los dibujos animados un producto audiovisual reconocido y consumido por los niños y niñas, éstos han de construirse como una programación apta para ellos; se trata de un producto que debería mostrarse con un carácter didáctico con la finalidad de crear contenidos que nutran el capital cognitivo de su audiencia.

Habiendo realizado un cruce de datos entre las respuestas obtenidas con los cuestionarios y el análisis de contenido de las series más vistas por los niños y niñas, se destacan las siguientes inferencias.

1. De una muestra de diez series animadas emitidas en televisión el 50% de ellas representa a una mujer estereotipada (madre, mujer casada, racional, responsable) inserta en el ámbito familiar frente al resto de títulos en los que ésta presenta una evolución en cuanto al modo de ser y estar.
2. Es interesante señalar que las niñas encuentran más dificultades que los niños a la hora de citar títulos de dibujos animados. Ellas optan por consumir series como *Hannah Montana*, *Los magos de Waverly Place* o *ICarly* como series propias de una adolescencia más avanzada. El motivo de ello puede que se deba al deseo de imitación de sus protagonistas femeninas como chicas coquetas, bellas, enamoradizas... de ahí que las niñas aparezcan ataviadas y representen comportamientos propios de una edad más avanzada.
3. Tras comprobar que la mitad de las series representa a una mujer estereotipada sobre la que recae acciones y situaciones de violencia, según las respuestas de las niñas se muestran datos que resultan alarmantes. ¿Quién entiende estos dibujos animados como violentos? Solo el 8,18% de las niñas considera que los dibujos animados que consume son violentos, en cambio hay un mayor número de niños que afirman que sí son violentos: 25,15%. El 74,28% de las niñas entiende el insulto y/o el desprecio hacia los personajes femeninos estudiados como un tipo de maltrato. En cambio, hay un 81,54% del sexo masculino que sí lo define como tal. Las niñas perciben menos muestras de maltrato que los niños, esto puede interpretarse como que ellas, siendo las víctimas, no se percatan de que están siendo maltratadas. Se entiende, por tanto, que conciben la situación sin peligrosidad alguna. En cambio, los niños sí que detectan malos tratos. Esto puede justificarse porque ellos, autores de los mismos, entienden dichas respuestas violentas como las acciones a poner en práctica ante la situación que consideren.

4. Existe un mayor número de niños que de niñas que afirman que el dedicarse a las tareas domésticas y cuidar de la familia es tarea de la mujer. Pero aún resulta más preocupante que las niñas continúan pensando que es tarea exclusiva de las mujeres.
5. A pesar de observarse una cierta evolución en lo referido a la representación femenina de las series más novedosas en pantalla (*Inazuma Eleven*, *Los padrinos mágicos*, *Bob Esponja...*) las niñas han manifestado en sus respuestas una actitud de sumisión frente a la figura masculina. Por ejemplo, ante la pregunta que se les planteó: ¿son maltratadas las mujeres que aparecen en los dibujos animados que ves? solo un 27,94% de las niñas reconoce el maltrato frente a un 40,70% de los niños. Esta diferencia de percepción de violencia entre ambos sexos resulta llamativa puesto que es el propio género femenino quien no detecta la violencia de sus homólogas dibujadas. Lo alarmante es que pueda suceder lo mismo en su contexto real no percatándose de que estén siendo maltratadas y entendiendo, por tanto, la situación como normal.
 - 5.1. Tal actitud puede deberse a que en ellas se está forjando un concepto sobre el trato hacia la mujer basado en estos modelos estereotipados, además de estar influenciadas por el contexto familiar en el que se desarrollan. Y es que si al hecho de ser testigos de ello en sus realidades cotidianas se le añade el consumirlo en aquellos productos cuyo fin es el entretenimiento, y en los que identifican situaciones similares a las vividas diariamente, se afianzan dichas posturas sin la posibilidad de presentárseles y, por ende, ver y conocer otros modos de ser, de comportarse y de construirse como mujeres.

Se concluye pues, compartiendo la idea de Trinidad Núñez Domínguez y Felicidad Loscertales quienes en 2008, y refiriéndose a las películas animadas, afirmaban que en la mayoría de los casos “no hay nuevos modelos de mujer ni nuevos modelos de hombres sino figuras caducas, potencialmente perjudiciales para la salud psicosocial de la infancia

que las va pensando; como ‘son dibujos’ resulta un saludable consumo’. Actualmente, y en el ámbito televisivo, continúa sucediendo lo mismo: la animación como género audiovisual presenta desigualdades entre los personajes hombres y mujeres lo cual pasará a formar parte de los cimientos cognitivos de la audiencia infantil que los consume, dibujándose en ellos una realidad inverosímil sobre los modos de ser y hacer de los sujetos femeninos y masculinos. Las citadas autoras proponen como recomendación básica llevar a cabo ejercicios de reflexión antes, durante y tras el visionado. Es interesante saber que cuando se ha visto una película, o cualquier contenido audiovisual, que justifica situaciones indeseables y contra-valóricas es posible hablar de lo que se ha visto y contrastarlo con lo que se piensa o se desea: hay que sacar partido a situaciones no buscadas. Lo importante es verlo en compañía para poder ‘discutir’ (en el sentido más positivo de la palabra) sobre lo que se ve.

En este sentido resulta interesante lo propuesto por Loscertales en 1998 cuando resalta que el efecto perjudicial no solo depende del propio mensaje sino de las personas receptoras:

- Cuanto menos formada esté su personalidad, menos posibilidades de afrontar el mensaje desde actitudes coherentes o críticas.
- Cuanto más escasa sea la formación cultural y académica, menos opciones para aplicar capacidades discriminatorias.
- Cuanto más coincidan los contenidos ofertados (y su lectura ideológica) con los intereses y necesidades del grupo de pertenencia, más se fijarán dichos contenidos y más fácilmente servirán de justificación de actitudes prejuiciosas.

Por ello, y poniendo atención en el público infantil, resulta fundamental educar la mirada ante el consumo mediático. Son necesarias herramientas que permitan enseñar a ver para aprender a mirar.

Capítulo 5

El consumo de contenidos violentos y la reflexión crítica como respuesta. La importancia de la educación en medios

Es necesario que las niñas y niños realicen una correcta interpretación de aquellos contenidos que consumen diariamente a través de los medios pero para que esto pueda llevarse a la práctica los niños y niñas, además de tener la capacidad de saber leer los contenidos audiovisuales, deben contar con suficiente información acerca del mundo real; una información que será medida y ajustada en función de la edad del conjunto de niños a tratar. En el caso que nos atañe, donde la violencia tanto explícita como implícita inunda los contenidos animados infantiles, es fundamental que éstos conozcan las situaciones de violencia en entornos reales como un problema social, sus consecuencias así como las definiciones de los conceptos relacionados. Esta capacidad de poner nombre a las situaciones no solo compete al colectivo infantil sino también a los adultos quienes les transmitirán tales conocimientos, por ello es fundamental saber qué es violencia y violencia de género para poder detectarla.

5.1. ¿QUÉ ES VIOLENCIA? ¿QUÉ ES VIOLENCIA DE GÉNERO?

Desde los orígenes de la civilización humana la violencia se ha concebido como un tema de interés y preocupación social, sin embargo, con el desarrollo de las sociedades democráticas se ha convertido en un asunto de especial relevancia.

Una de las razones por las que apenas se ha considerado la violencia como una cuestión de salud pública es la falta de una definición clara del problema. La amplia variedad de códigos morales imperantes en los distintos países hace de la violencia una de las cuestiones más difíciles de abordar en un foro mundial. Todo ello se complica por el hecho de que la noción de lo que son comportamientos aceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que van evolucionando los valores y las normas sociales. Según Nelson Mandela la violencia tiene diversos rostros, desde el sufrimiento “invisible” de los individuos más vulnerables de la sociedad a la tragedia tan notoria de las sociedades en conflicto. Hace progresar nuestro análisis de los factores que conducen a la violencia y las posibles respuestas de los distintos sectores de la sociedad, y con ello nos recuerda que la seguridad y las garantías no surgen de manera espontánea sino como fruto del consenso colectivo y la inversión pública.

El Diccionario de la Lengua Española (vigésimo segunda edición), establece que la violencia tiene cuatro acepciones: “cualidad de violento”, “acción y efecto de violentar y violentarse”, “acción violenta o contra el natural modo de proceder” y por último, “acción de violar a una mujer” (RAE, 2015). La violencia puede definirse de muchas maneras, según quién lo haga y con qué propósito. La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca igualmente innumerables consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

Tal y como afirma Manuel Garrido Lora (2015) delimitar el campo semántico de lo que entendemos por violencia ha sido y es bastante complicada-

do, pues la reflexión científica del concepto ha llegado mucho más tarde que el empleo cotidiano de la expresión, donde ha servido casi de palabra baúl en la que encuentran cabida muchos actos humanos por lo que “es un término cubrelotodo que rebosa por sus costuras” (Storr, 1987: 10).

La OMS expone que no existe un factor que explique por sí solo por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace. En el análisis realizado en el marco del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud se ha recurrido a un modelo ecológico que tiene en cuenta numerosos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la violencia. El modelo consta de cuatro niveles: el individual, el relacional, el comunitario y el social.

En el nivel individual se examinan los factores biológicos y de la historia personal que aumentan la probabilidad de que una persona se convierta en víctima o perpetradora de actos violentos. Entre los factores que es posible medir se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.

En el nivel relacional se investiga el modo en que las relaciones con la familia, los amigos, la pareja y los compañeros influyen en el comportamiento violento, teniendo en cuenta a tal efecto factores como el hecho de haber sufrido castigos físicos severos durante la infancia, la falta de afecto y de vínculos emocionales, la pertenencia a una familia disfuncional, el tener amigos delincuentes o los conflictos conyugales o parentales.

En el tercer nivel se exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y el vecindario, y se intenta identificar las características de estos ámbitos que aumentan el riesgo de actos violentos (por ejemplo, la pobreza, la densidad de población, altos niveles de movilidad de residencia, la carencia de capital social o la existencia de tráfico de drogas en la zona).

El cuarto nivel se centra en los factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad, como las normas sociales que contribuyen

a crear un clima en el que se alienta o se inhibe la violencia, aunque también tiene en cuenta las políticas sanitarias, económicas, educativas y sociales que contribuyen a mantener las desigualdades económicas o sociales entre los grupos de la sociedad. Además de esclarecer las causas de la violencia y sus complejas interacciones, el modelo ecológico indica asimismo qué es necesario hacer en los distintos niveles estatales y sociales para prevenir la violencia (OMS, 2002: 4).

Cuando se habla de violencia se ha de hacer especial mención a la violencia de género por considerarse el fenómeno social que más vidas de mujeres se cobra por año en todas las partes del mundo. La Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial de 1995 reconoció que la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz, viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, la define ampliamente como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Se redactó incluso una definición técnica del síndrome de la mujer maltratada que consiste en las agresiones sufridas por la mujer como consecuencia de los condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situándola en una posición de subordinación al hombre y manifestadas en los tres ámbitos básicos de relación de la persona: maltrato en el seno de las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en el medio laboral. En España, se ha de prestar especial atención a dos Leyes Orgánicas que promueven la prevención y la protección de las mujeres.

- A) Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género.
- B) Ley Orgánica 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral Contra la Violencia de Género.

La primera Ley establece que: “la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”

Por su parte, la Ley Orgánica 13/2007 de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, se define como: “toda conducta que atenta contra la dignidad e integridad física y moral de las mujeres por el hecho de serlo, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres.” “La violencia comprende cualquier acto de violencia basada en género que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad tanto si se producen en la vida pública como privada”.

Existen muchos tipos de Violencias de Género pero la Ley 13/2007 se centra en cuatro tipos generales: la violencia física, la violencia psicológica, la violencia económica y la violencia sexual.

- Violencia física. Incluye cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Asimismo, tendrán la consideración de actos de violencia física contra la mujer los ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral. Acoso, violación, penetración de objetos, tocamientos y contactos no deseados, mutilación genital, empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, patadas, quemaduras, mordeduras, estrangulamiento, puñaladas, tortura, asesinato...
- Violencia psicológica. Incluye toda conducta, verbal o no verbal, que produzca en la mujer desvalorización o sufrimiento, a través de amenazas, humillaciones o vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, insultos, aislamiento, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad, ejercida por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aún sin convivencia. Asimismo, tendrán la consideración de actos de violencia psicológica contra la mujer los ejercidos por hombres en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral. Chistes, bromas, comentarios, amenazas, aislamiento, desprecio, intimi-

dación e insultos en público, desigualdad en el reparto de los recursos comunes, negativa a que la mujer salga sola de casa...

- Violencia económica. Incluye la privación intencionada, y no justificada legalmente, de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y de sus hijas e hijos o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la pareja. No deja que controle los recursos de la economía familiar, limita el dinero, entrega cantidades insuficientes para el mantenimiento de la familia, la culpa de no saber administrar bien el dinero, impide que trabaje para que no tenga independencia económica...
- Violencia sexual y abusos sexuales. Incluyen cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la mujer, abarcando la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima. Acoso, violación, penetración de objetos, tocamientos y contactos no deseados, mutilación genital, impide ejercer tu sexualidad libremente.

Habiendo definido qué es violencia y violencia de género Miguel Rodrigo Alsina (1998: 23) considera que la violencia, en sus distintas modalidades, además de formar parte de nuestra sociedad como un elemento activo y corrosivo, está muy presente en los medios de comunicación social a través de los tres géneros discursivos audiovisuales: la publicidad, la información y el entretenimiento. Centrándonos en este último ámbito, y complementando el estudio expuesto anteriormente, veamos a continuación la presencia de ésta a través de la televisión.

5.2. LA VIOLENCIA TELEVISADA Y LOS JÓVENES COMO RECEPTORES DIRECTOS

Antes de comenzar a establecer relaciones entre los contenidos violentos emitidos en televisión y los jóvenes como receptores es necesario

hacer mención al ámbito de la socialización la cual repercutirá de un modo u otro en lo que al consumo e interpretación de contenidos se refiere.

Según Guy Rocher: “la socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1985: 133). Por su parte, Ignacio González Almagro establece cuatro características fundamentales propias del proceso de socialización:

1. Proceso continuo que está presente a lo largo de toda la vida social del individuo pero resulta más intenso durante la infancia y la adolescencia.
2. Supone la aceptación o el rechazo de las normas y los valores, y su consiguiente interiorización.
3. El papel activo de los adultos influirá en esa aceptación o rechazo.
4. Depende de la capacidad de relación del individuo que se concreta en la convivencia con los demás y su inserción social por medio del aprendizaje (González Almagro, 1994: 216).

La familia, la escuela, el grupo de iguales, las instituciones, los medios de comunicación... todos mantienen una relación de interdependencia y actúan sobre el individuo en todos los procesos vinculados con la socialización. Dependiendo de la naturaleza de estos agentes y de la intensidad con la que se interrelacionen en las distintas experiencias la socialización resultará más o menos efectiva.

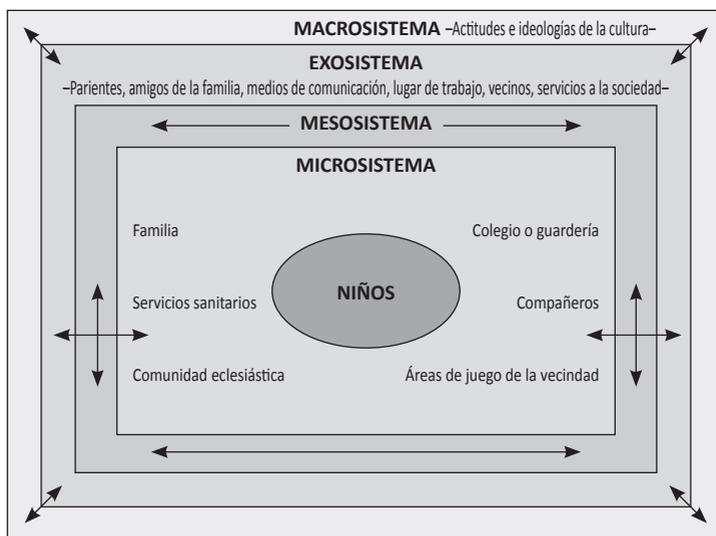
Urie Bronfenbrenner expone un modelo reconocido como Teoría de los Sistemas Ecológicos¹ basada en la noción de que para comprender el desarrollo del niño o niña debemos considerar la forma en que las características de éstos interactúan con su propio entorno; sostiene que se mantiene una relación bidireccional continua entre los sujetos infantiles y

1. *Modelo ecológico del entorno de Bronfenbrenner*. U. Bronfenbrenner, de C. Koop/Krakow, *The Child*, 1982 de Addison-Wesley Publishing Co., Inc., Reading, Massachusetts. P. 648.

el entorno. Este autor define cada uno de los estratos socializadores del siguiente modo:

- **Microsistema:** espacio más cercano a los niños y niñas que incluye a las personas que lo rodean, su propia familia, entorno de amigos... Estas personas poseen características que pueden ser importantes para su desarrollo: estatus socio-económico o la cultura de los padres la cual hará que el niño se relacione o no con determinados ecosistemas sociales. El microsistema no es constante sino que cambia con el crecimiento del niño.
- **Mesosistema:** sistema de relaciones entre los microsistemas del niño. En él se ubica la relación de los padres con el maestro, las relaciones entre niños, etc. Cuanto más interconectados están los sistemas más claro será el desarrollo del niño.
- **Exosistema:** escenario social que puede influir en el niño pero en el que éste no participa directamente: medios de comunicación, servicios a la sociedad, lugar de trabajo...
- **Macrosistema:** cultura y sub-cultura en la que vive el niño. Dicho espacio influye a través de sus creencias, actitudes y tradiciones. Esta fase suele ser más estable que el resto pero también puede cambiar en la forma en que una sociedad evoluciona (Bronfenbrenner, 1982: 24-26).

En el cuadro expuesto a continuación no aparece representado el paso del tiempo, un factor adicional que debe ser considerado cuando se estudia el desarrollo humano. Las interconexiones que tienen lugar entre los diversos sistemas en el mundo infantil cambian con el tiempo y el crecimiento de las niñas y niños. Esta fuente de influencia, que Bronfenbrenner denomina cronosistema, añade mayor riqueza y complejidad aún al reto de analizar el desarrollo de la infancia lo cual lleva consigo una modificación de comportamientos, un aumento del capital cognitivo y con ello, varianzas en sus conductas y pretensiones.



(Fuente: Modelo ecológico del entorno de Bronfenbrenner)

Por su parte, siguiendo la teoría de Jean Piaget se entiende que la clave para comprender la conducta infantil radica en cómo se estructura su conocimiento y cómo cambia según crece. Dicho autor diferencia cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo: periodo sensorio-motor, periodo preoperatorio, fase de operaciones concretas y operaciones formales. En lo que al aspecto social se refiere, el niño o niña se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa que oscila entre los siete y once años de edad aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. En la etapa de las operaciones formales, de los once años en adelante, el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad produciéndose un mayor desarrollo de los conceptos morales.

Por todo lo expuesto, se tornan útiles las teorías anteriormente descritas. Aunque se basan en la construcción del comportamiento infantil desde su nacimiento, vislumbran lo que se consolidará como la base de una

construcción hacia el perfil adolescente. El público infantil se considera receptor-aprendiz desde sus primeros días por lo que va asumiendo como lo realmente existente aquello de lo que se va nutriendo a lo largo de su evolución siendo en la infancia donde va adquiriendo y generando capital cognitivo el cual consolidará y pondrá en relación con su contexto durante la fase de adolescencia.

En todo este escenario, la violencia se presenta como un problema creciente en la sociedad moderna. Con un mayor acceso a las armas de fuego y explosivos, el alcance de la eficacia de la conducta violenta ha tenido consecuencias graves. Solo necesitamos mirar los tiroteos en las escuelas y la tasa creciente de homicidios de jóvenes entre los adolescentes urbanos para apreciar la magnitud de esta tendencia inquietante. Si bien las causas de la violencia juvenil son multifactoriales e incluyen variables tales como la pobreza, la psicopatología familiar, el abuso infantil, la exposición a la violencia en el hogar y en la comunidad, el abuso de sustancias y otros trastornos psiquiátricos, la literatura de investigación es bastante convincente cuando afirma que la exposición de los niños y niñas a la violencia en los medios de comunicación desempeña un importante papel en la etiología de la conducta violenta.

Desde los albores de la televisión padres, madres, educadores e investigadores han querido entender el impacto de los programas de televisión sobre todo durante la etapa infantil. Como resultado de más de una década de hallazgos inquietantes sobre el contenido violento de los programas infantiles se formó un Comité Científico Asesor sobre Televisión y Comportamiento Social para evaluar el impacto de la violencia sobre las actitudes, los valores y el comportamiento de los espectadores.

En 1982 el Instituto Nacional de Salud Mental presentó un informe en el que se identificaron distintos efectos tras el consumo de violencia en televisión:

1. El público infantil puede llegar a ser menos sensible al dolor y al sufrimiento de otros.
2. Puede ser más propenso a comportarse de manera agresiva o perjudicial ante los demás.

Especialistas en la psicología como Rowell Huesmann y Leonard Eron entre otros, a partir de la década de los ochenta, afirmaron que las niñas y niños que veían muchas horas de violencia en la televisión cuando estaban en la escuela primaria tendían a mostrar mayores niveles de comportamiento agresivo cuando llegaron a la adolescencia. Mediante una observación de estos participantes en la edad adulta, Huesmann y Eron encontraron que los que habían visto una gran cantidad de violencia en la televisión cuando tenían ocho años de edad tenían más probabilidades de ser arrestados y procesados por actos criminales en su edad adulta. Aunque no se trata de una relación directa entre un visionado violento y la agresividad en la edad adulta psicólogos como Douglas Gentile y Brad Bushman en 2012 sugieren que la exposición a la violencia en los medios es solo uno de varios factores que pueden contribuir a un comportamiento agresivo.

Por su parte, Eugene Víctor Beresin en su artículo "The impact of media violence on children and adolescents: opportunities for clinical interventions" (2014) expone que en los últimos treinta años se ha llevado a cabo una amplia investigación sobre la relación entre la violencia televisada y la conducta violenta entre los jóvenes. Todos los estudios longitudinales, transversales y experimentales han confirmado esta correlación. La violencia televisada y la presencia de la televisión en los hogares de EE.UU. han aumentado constantemente. En 1950, solo el 10% de los hogares estadounidenses tenía un televisor, hoy día el 99% de los hogares tienen televisores. De hecho, las familias tienen más televisores que teléfonos; más de la mitad de los niños y niñas tienen un televisor en sus dormitorios lo cual les da una mayor oportunidad para ver programas sin supervisión de sus padres, y todo ello sin tener en cuenta la posesión de dispositivos como ordenadores portátiles, móviles o *tablets*. Dicho autor afirma que las niñas y niños ven aproximadamente 28 horas de televisión a la semana, más tiempo del que pasan en la escuela. Éstos visionarán 200.000 actos de violencia, incluidos los más de 16.000 asesinatos antes de los dieciocho años. En los programas de televisión se contabilizan 812 actos violentos por hora detectándose en la programación infantil, en particular los dibujos animados, un máximo de veinte actos violentos por hora (Beresin, 2014).

Algunos investigadores han demostrado que los niños y niñas muy pequeños imitan actos agresivos de la televisión en su juego con compañeros o compañeras. Antes de los cuatro años son incapaces de distinguir entre la realidad y la fantasía y pueden ver la violencia como un hecho normal. Aunque en general la violencia en la televisión y en las películas a menudo transmite un modelo de resolución de conflictos los héroes son violentos y como tal, son recompensados por su comportamiento convirtiéndose en modelos a seguir por los jóvenes. El escenario típico de uso de la violencia por una causa justa puede traducirse en la vida diaria en una justificación en el uso de la violencia para tomar represalias contra las víctimas. Por lo tanto, jóvenes vulnerables que han sido víctimas pueden verse tentados a utilizar medios violentos para resolver sus problemas. Además, el público infantil que ve violencia televisada está insensibilizado a ella; pueden verla y entenderla como un hecho normalizado, y con el tiempo, pierden su capacidad de empatía con la víctima.

Psicólogos, psiquiatras y pediatras, como un nuevo colectivo preocupado, pueden tener una presencia importante ante los efectos que la violencia televisada pueda ejercer sobre la audiencia infantil. Así, la Academia Americana de Pediatría (AAP) ha creado una lista de recomendaciones para hacer frente a la violencia en televisión. Se sugiere que los médicos hablen abiertamente a los padres y madres acerca de los patrones de visualización de este tipo de programas en sus hogares. Los tutores del niño o niña deberían limitar el número de horas que ven la televisión y ver los programas con sus hijos e hijas, lo que les permite tratar cualquier contenido. Este gremio, junto a las escuelas y familias, también apuesta por la alfabetización abogando por hacer comprender a los más pequeños los riesgos de una exposición de contenidos violentos enseñándoles a interpretar lo que ven en la televisión y en las películas, prestando atención incluso a la publicidad. La Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente, junto con las organizaciones médicas, ha sido una firme defensora de la audiencia de la televisión. Los médicos, en su papel de promotores de salud, deben ser más activos en la educación de los medios de comunicación y más sensibles a los efectos de la violencia en la juventud.

5.3. LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA, UN APRENDIZAJE CONTEMPORÁNEO

¿Los medios son útiles? ¿En qué sentido? ¿Hasta qué punto? ¿Son preguntas pertinentes a estas alturas de siglo XXI o son preguntas desfasadas? Siendo los medios de comunicación los principales espacios contemporáneos utilizados tanto para la información como el entretenimiento y entendiéndolos, por tanto, como escenarios en los que se forjan nuevos modos de ver y entender, es necesario que el receptor de los mensajes tenga la capacidad de saber interpretar lo que consume diariamente.

Trinidad Núñez Domínguez en su trabajo *La televisión, ¿invitada o intrusa?* (2005), expone que el poder de la televisión es innegable. Ésta se presenta como un medio que puede aportar grandes beneficios a la audiencia por su capacidad de informar, comunicar, difundir y entretener siempre y cuando se lleve a cabo un consumo responsable pero a su vez, si realiza un uso inadecuado de la misma, puede convertirse en un medio perjudicial. Debe recordarse que ya en 1977 Umberto Eco estableció una catalogación en relación a los medios y sus efectos clasificándose en:

- A) Apocalípticos: quienes solo ven efectos manipuladores y engañosos de los medios. Esta perspectiva entendería la televisión como una “escuela de perversión” mostrando contenidos poco edificantes.
- B) Integrados: entienden a los medios como liberadores, plurales, beneficiosos o democráticos.

Esta aproximación nos lleva a otras. Por ejemplo, permite incluir el término telebasura y dicho término luego aplicarlo a aquellos dibujos animados que pueden entenderse como impresentables por sus características o por los valores que representan.

La telebasura es un concepto que viene dando nombre, desde los años noventa, a una forma de hacer televisión caracterizada por explotar el morbo, el sensacionalismo y el escándalo. Se define tanto por los asuntos que aborda como por los personajes que exhibe o por el enfoque

distorsionado al que recurre para tratar temas o personajes. ¿La solución pasa, entonces, por apagar 'la tele' para no dejar que ésta nos muestre inadecuados ejemplos de vida? Posiblemente no. La televisión puede 'mirarse' de manera crítica y constructiva para que sea útil sin necesidad de prohibir el consumo (Núñez Domínguez, 2005: 41). Sí, se defiende un consumo racional donde se trabajen las emociones. Un consumo al que se le aplique el sentido común y no la censura.

Bajo el paraguas de lo informativo y el entretenimiento las y los espectadores más jóvenes, con una actitud pasiva y sin capacidad crítica sobre lo que ven, reciben multitud de mensajes con una visión distorsionada de la realidad. Educar la mirada de quienes consumen televisión requiere una educación audiovisual que les alfabetice para enfrentarse a los medios. Esta tarea, que compete tanto a las familias como a las instituciones educativas, lleva consigo el hacerles conscientes sobre las características de este medio, conocedores de los distintos tipos de programas y sus pretensiones así como su propia posición como sujetos receptores que construyen su identidad influenciados, en su mayor parte, por la representación televisiva.

Los centros educativos, aunque es cierto que a estas alturas no se plantean negar ni combatir el uso de la televisión o de cualquiera de los dispositivos electrónicos que conlleva el consumo de contenidos cargados de valores y creencias, sí que deben replantearse qué se está haciendo y cómo respecto a ellos puesto que se constituyen como hechos culturales que ayudan a construir identidades sociales, políticas y de género, dado que parece no se ha avanzado todo lo exigible en pos de una vida comunitaria más saludable.

**La escuela debe educar: visualmente, auditivamente, sensorialmente,
estéticamente, racionalmente y emocionalmente**

Ver no es entender. Las emociones, los sentidos y sentimientos de los espectadores se ven abordados por lo consumido a través de los medios. El espectador se enfrenta a una narración audiovisual que recrea una historia a través de un relato, una realidad construida; en todo este discurso se presentan modelos y patrones comportamen-

tales que contribuirán a la socialización de la infancia y la adolescencia. Por ese motivo se precisa no cejar en el empeño histórico de una alfabetización audiovisual encargada de enseñar a promover un modo de consumo en las prácticas sobre la cultura mediática.

5.4. ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN: REFLEXIÓN E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL MENSAJE

Es importante analizar los procesos internos y externos de significación que realizan los sujetos cuando están frente a un mensaje. Dice Luz Eugenia Aguilar González en su artículo “Lecturas transversales para formar receptores críticos” (2008) que el modo de consumir televisión ha pasado de ser una actividad familiar a considerarse una actividad individual. Cuando antes solo se tenía unas cuantas opciones de programas, ahora se pueden observar infinidad de ellos. El espectador tiene la capacidad de seleccionar el programa generándose en él una satisfacción ilusoria haciéndole pensar que tiene poder de decisión sobre su consumo. Estas y otras modalidades de ver televisión provocan reflexionar sobre la manera en que niñas y niños construyen y reconstruyen significados, y cómo pueden tener concepciones más críticas y democráticas de nuestro entorno con el simple hecho de mirar la televisión (Aguilar González, 2008: 28). Además añade que en el proceso de la recepción se pone en marcha en los niños y niñas dos momentos fundamentales: la construcción de sentidos y la incorporación de sentidos.

1. La construcción de sentidos. Cuando el niño o niña recibe un mensaje lo primero que hace es establecer una relación entre lo representado en el mensaje y lo que representa en la realidad (referente), si no se encuentra el vínculo el mensaje o parte de él no tendrá significado. Ahora bien, la mayoría de los textos tienen más de un significado por lo que en caso de que el receptor halle el vínculo otorgará al significado un valor denotativo o connotativo.
2. La incorporación de sentidos. Una vez que se comprende el mensaje este debe acomodarse dentro de las estructuras mentales de los sujetos. En este proceso, los marcos de referencia son

fundamentales: cuantas más experiencias tengan las niñas y niños, mayor será la posibilidad de tender redes de significado más complejas.

Siguiendo con la misma autora en 2004 realizó un estudio en el cual expone que si presentamos a los niños y niñas dos tipos de programas televisivos, un programa informativo y un programa de dibujos animados, éstos otorgan un significado diferente a cada uno de ellos según su naturaleza. En lo referente a la nota periodística identificaron situaciones, roles y actores desde una perspectiva dicotómica: buenos-malos, ricos-pobres, como un discurso verdadero por ser una noticia. Por su parte, la ficción es interpretada denotativamente y no realizaron vínculos entre situaciones ficticias y su relación con posibles acontecimientos reales. Interpretan la ficción como tal, reconocen roles pero no situaciones. Esta conclusión, se ve reafirmada con el estudio presentado en este libro: los niños y niñas reconocen los roles representados en los dibujos animados (madres amas de casa, obedientes, responsables... y personajes masculinos como fuertes, violentos, poderosos e infantilizados), sin embargo, no relacionan estas representaciones con situaciones reales de violencia simbólica, psicológica y con la desigualdad de género.

Es primordial que se eduque al receptor para que ejecute una correcta interpretación. Lo primero es lograr la capacidad de diferenciar los contenidos televisivos reales de los ficcionales pero a su vez que sepan interpretar lo que haya de real en la ficción televisiva. Tomando como referencia el estudio expuesto en el bloque II, durante la investigación los niños y niñas manifestaron que los dibujos animados son ficción pero no reconocen en ellos situaciones reales como la diferencia de género y la violencia psicológica y simbólica. ¿Esto sucede porque están consumiendo dicho programa bajo el concepto de lo ficcional o porque aunque reconocen situaciones de violencia no tienen la capacidad de asociarlas con situaciones de violencia real? Ciertamente es que en los dibujos animados el ritmo de las tramas y las acciones es rápido lo cual dificulta el análisis pormenorizado del mensaje. Cuando se les preguntaba qué había sucedido en el capítulo relataban las situaciones de más acción sin llegar a conformar un relato basado en la descripción y profundización de las mismas. Ante esta situación, poner en marcha una actividad basada en un procedimien-

to descriptivo de la escena o escenas ayuda a crear conciencia sobre la situación representada. Se busca llevar a cabo una descripción detallada (denotación) para a raíz de ésta continuar con una discusión sobre las asociaciones, imágenes y diálogos. Las familias y el profesorado deben trabajar prestando su apoyo a sus hijos y al alumnado hasta que ellos mismos puedan comprender sin necesidad de ayuda externa. Este proceso es crucial entre familias-hijos, profesor-alumno y entre los mismos estudiantes aunque el diálogo como herramienta básica no asegura que se produzca el aprendizaje de manera efectiva.

A través de los encuentros diarios con la televisión, niños y niñas elaboran gradualmente un conjunto de conceptos espontáneos que los capacita para distinguir entre el medio y el mundo real, y consiguientemente para decidir hasta qué punto han de interiorizar lo que ven en la pantalla y tomarlo seriamente. Como expone la teoría de Vygotsky, al discutir las cuestiones con otros, es primordial exigirles que justifiquen tales valoraciones alcanzando un conjunto de criterios más sistemáticos y coherentes. Con la educación mediática encontrarán un conjunto de conceptos tales como 'estereotipo', 'representación', 'sexismo'... que los capacitarán para desarrollar una comprensión más autoconsciente del proceso de mediación y para especular sobre sus consecuencias. La pretensión final es crear juicios de valor sobre el significado del mensaje en su conjunto. El análisis no debe ser considerado un procedimiento imparcial u objetivo. Es más, puede convertirse en un ámbito de confrontación en el que el debate sobre el significado textual refleja relaciones más amplias de poder entre los participantes.

Es necesario que aprendan a descifrar cada uno de elementos que componen el texto televisivo: tipo de formato, elementos visuales, elementos sonoros, los silencios, los escenarios, los colores, las formas, analizar los personajes, sus funciones, los diálogos, así como el carácter y el objetivo que persigue dicho programa. Importa que sean capaces de descifrar lo que el mensaje representa aplicando sobre él una reflexión posterior de carácter crítico que lo ponga en relación con la realidad social. Pero, cuando se habla de crear una reflexión crítica ¿a qué nos referimos exactamente? Buscamos desarrollar una actitud reflexiva de la audiencia infantil, que ésta agudice sus sentidos y adquiera la capacidad de hacer

visible lo sutil; se habla de la capacidad de reflexionar, asimilar el mensaje y crear asociaciones, relaciones con aspectos sociales. Se busca crear espectadores activos, no vulnerables.

En todo este procedimiento surge constantemente la necesidad de llevar a cabo una interacción continua con la realidad o con otras personas, por ello, y como se ha mencionado anteriormente, la existencia del diálogo o el debate es crucial para producir una correcta interpretación del mensaje. Es aquí donde entran en escena distintas competencias comunicativas que ayudarán a los niños y niñas a interactuar con el significado y a actuar de una determinada forma en la realidad. En este caso, la competencia que interesa es la intertextual.

Aguilar González propone la intertextualidad como una herramienta que propicia una lectura transversal² para formar receptores críticos: “la competencia intertextual, por lo tanto, es una opción para leer los textos de otra manera. Además, provee la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias al abarcar diferentes habilidades y áreas del conocimiento” (Aguilar González, 2008: 29). La competencia intertextual cuenta con diferentes grados de intensidad funcional: desde un grado cero, en donde se comprende el significado del texto sin ir más allá de él, hasta el tejido complejo donde para identificar el texto se debe contar con un cierto bagaje cultural y conocimiento sobre diferentes temas (Durañona y otros, 2006).

Los dibujos animados analizados, recordemos especialmente los títulos que contienen más situaciones de violencia, ofrecen un contenido de entretenimiento captado por el público infantil pero a su vez transmite unos valores y antivalores más visibles para una audiencia más adulta. La capacidad de diálogo entre estos dos tipos de público que los visiona resulta clave para la realización de lecturas transversales que les lleve a la reflexión y valoración. A través de los poderes del análisis se espera que el alumnado pase de un es-

2. Según Luz Eugenia Aguilar González en su artículo “Lecturas transversales para formar receptores críticos,” publicado en 2008 en la Revista Comunicar no 31: la lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad.

tado inconsciente a otro consciente de manera que se comporten racional y escépticamente en sus relaciones con los medios. Abandonan su actitud acrítica y empiezan a ser auténticamente críticos (Buckingham, 2005: 173). Por ejemplo, en el caso que nos compete sobre violencia de género en los dibujos animados: ¿cómo lo abordaríamos? Se podría presentar este tema sobre la desigualdad y la violencia de género a las niñas y niños como un problema social actual contemplándolo de diferentes formas: a través de noticias en informativos, dibujos animados, documentales, cortometrajes o largometrajes de modo que conozcan su existencia y la intencionalidad con la que el tema es tratado según el tipo de programa. Este procedimiento ayudará a refinar la capacidad de selección así como la predisposición con la que se enfrenta a él.

Cualquier dibujo animado actual representa y hace alusión a situaciones y personajes reales, en muchos casos de manera estereotipada. Así, se puede estar de acuerdo en que los receptores deben contar con un marco de referencia construido a través de la descripción y exposición de temas y problemas sociales –siguiendo una presentación y tratamiento de situaciones ajustado a la edad del receptor–, que le permita descodificar los textos audiovisuales. En relación a ello, Eco en 2002 habla de un tipo de lectura de carácter semiótico con la que el receptor comprende el texto poniéndolo en relación con las ideas, significados y temas. Por ello es fundamental la presencia de personas que guíen el proceso, al menos en las primeras situaciones en las que los niños y niñas entran en contacto con el producto audiovisual. La pretensión es capacitarlos para defenderse, educarles audiovisualmente de modo que se conviertan en sujetos autónomos preparados para realizar una correcta lectura e interpretación ante cualquier tipo de contenido. Como así lo señala Buckingham en 2005 adquirir un discurso crítico tiene ventajas cognitivas pero también sociales. Lo que se propone es ayudar a los receptores a que construyan redes de relaciones de significado y que encuentren diferentes caminos para la lectura de textos audiovisuales. El diálogo y la investigación son fundamentales para lograr este análisis.

5.5. ELEMENTOS BÁSICOS QUE COMPONEN UN TEXTO VISUAL. RECOMENDACIONES CO-EDUCATIVAS PARA ANALIZARLO.

Lo que prima en el mundo audiovisual son las imágenes pero estas son polisémicas siendo imposible asignarles un significado único puesto que variará según el contexto cultural de quien las admira. Por ello, es necesario saber que hay que manejar una serie de herramientas y criterios para ver televisión. Un esquema básico lleva a establecer, al menos, tres grados de lectura:

- Lectura de los elementos informativos: qué.
- Lectura de los elementos semiológicos: cómo.
- Lectura de la idea central: por qué (Núñez Domínguez, 2005: 51).

Más allá de estos tres tipos de lecturas interesa plantear una reflexión sobre los escenarios y las situaciones. Por ello, este apartado se va a centrar en las dos primeras lecturas añadiéndose la pertinencia de valorar 'dónde', que se vincula a los contextos en los que se producen las relaciones de los personajes.

5.5.1. APRENDER A VER: QUÉ

El tipo de programa, su formato

Un formato es un conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación periódica o de un programa de televisión o radio.

Es necesario saber a qué nos enfrentamos, enseñar a detectar la intencionalidad del programa: educativo, informativo o de entretenimiento, así como los recursos empleados que pueden ser: comicidad, sátira, crítica...

Las imágenes

El concepto imagen tiene su origen etimológico en la palabra latina *ima-go* y permite describir a la figura, representación, semejanza, aspecto o

aparición de una determinada cosa. Supone la representación figurativa de algo; una realidad captada a través de los sentidos.

Las imágenes, llenas de color o de movimiento crean ilusión, ‘son magia’ que permiten reconstruir los mundos ofrecidos. En realidad, desde el principio de los tiempos la imagen ha estado asociada al mundo de lo mágico.

Las imágenes son captadas por nuestra vista, y permanecen allí, o pueden luego plasmarse sobre un lienzo, o un papel, por ejemplo. Pueden también ser captadas por una lente óptica o reflejadas en un espejo. Son entonces copias de las realidades más o menos fidedignas ya que no es lo mismo una foto que un dibujo que capta sus características esenciales, pudiendo diferir en sus accidentes. Las imágenes endógenas están cargadas de subjetividad y son frecuentes en el mundo artístico, las exógenas captan de manera más objetiva el entorno.

El interés y la necesidad por conservar el mundo condujo a la invención de la pintura y la fotografía. Uno de sus precursores fue Ptolomeo, quien en el siglo II encontró que el ojo humano es capaz de conservar durante un breve momento la impresión de lo que ha visto. Dicho efecto óptico es el resultado de la persistencia de imágenes en la retina y fundamento del lenguaje visual en movimiento. La imagen está unida a la fotografía y aquel descubrimiento del científico griego terminó llevando a inventos muy particulares: el estroboscopio³, el zootropo⁴, el praxinoscopio... hasta llegar al cinematógrafo.

Lo que para la escritura supuso la imprenta, la fotografía lo fue para la imagen. Las imágenes vehiculan ideas, emociones, valores o realidades aportando información y conocimiento, conformando todo un bagaje

3. El estroboscopio es un instrumento inventado por el matemático austriaco Simon von Stampfer hacia 1829. Permite visualizar un objeto que está girando como si estuviera inmóvil o girando muy lentamente.

4. Denominado en inglés *zoetrope* o *daedalum*, máquina estroboscópica creada en 1834 por William George Horner, compuesta por un tambor circular con unos cortes, a través de los cuales mira el espectador para que los dibujos dispuestos en tiras sobre el tambor, al girar, den la ilusión de movimiento. Fue un juguete muy popular en la época y uno de los avances hacia la aparición del cine que se crearon en la primera mitad del siglo XIX. Fueron famosos, fue una inspiración para la creación de lo que hoy conocemos como cine ya que es el mismo principio, una sucesión de imágenes que cuentan una historia.

cultural. Una imagen es equivalente a un sustantivo y pueden hacerse 'frases' con imágenes; por esa razón, el orden de los factores sí puede alterar el producto final. De hecho, las imágenes pueden contener varios elementos y unos pueden resultar más significativos que otros. Es de relevancia, por tanto, saber detectar el tipo de imagen que es proyectada y analizar la pretensión con la que es expuesta.

Las imágenes pueden ser:

- Producidas: son creadas o inventadas bajo la intencionalidad de reflejar algo nuevo.
- Reproducidas: representan algo que ya existe.

Para leer las imágenes hay que considerar:

1. La imagen: aspectos técnicos y físicos. Cómo es presentado el personaje.

2. Escenarios y situaciones: dónde es presentado y qué le sucede.

5.5.2. APRENDER A VER: CÓMO

Para valorar cómo son re-presentados los personajes se debe analizar:

- Los aspectos técnicos: planos, ángulos, colores, voz en *off*.
 - El mensaje.
 - Los silencios.
 - Los aspectos físicos del propio personaje: el género, atractivo general, la vestimenta, la edad.
 - Las funciones desempeñadas.
 - El tipo de personaje: principal, protagonista o secundario.

La imagen debe entenderse en función a los planos, los ángulos, la composición y el encuadre. En el siguiente cuadro se señalan por tipologías.

COMPONENTES DE LA IMAGEN	TIPOLOGÍA	¿QUÉ ES?
PLANOS	GENERAL	-Delimitación del espacio en relación a los personajes. Conduce la atención de quien ve la imagen obligándole a contemplar lo que para quien emite es importante.
	AMERICANO	-El plano general se utiliza para describir el ambiente.
	MEDIO	-El plano americano recoge al personaje desde la cabeza a las rodillas. El sujeto está integrado en el ambiente.
	PRIMER PLANO	-El plano medio se utiliza para destacar al personaje sobre el ambiente. Se recoge al personaje desde la cabeza a la cintura.
	DETALLE	-El primer plano del personaje recoge una parte esencial del mismo. Se 'mete' en la vida de quien 'mira'. -Un detalle intenta ser muy expresivo.
ÁNGULO DE TOMA	FRONTAL	-Determinado por la persona que graba. Por dónde se coloca la cámara respecto al sujeto grabado.
	PICADO	El ángulo frontal destaca las características expresivas del personaje. Tiene fuerte poder descriptivo.
	CONTRAPICADO	-El ángulo picado se produce cuando el personaje es tomado desde arriba. Produce sensación de profundidad pero también minimiza o debilita al personaje. -El contrapicado se produce cuando la cámara toma al personaje desde abajo. Comunica sensación de ascenso, grandeza, fuerza. -Colocar la cámara de frente a los objetivos y a la altura del ojo humano normal resulta más objetivo.
COMPOSICIÓN	VERTICAL	Viene dada por las líneas que forman el esquema en el que están ordenados los elementos de la imagen y que determina el sentido de su lectura. En occidente, el sentido normal es de izquierda a derecha.
	HORIZONTAL	
	DIAGONAL	

COMPONENTES DE LA IMAGEN	TIPOLOGÍA	¿QUÉ ES?
ENCUADRE	CENTRAL	-Es la situación del sujeto respecto a la totalidad de la imagen.
	DESCENTRADO	-Es central si el personaje está situado en el centro. Ello provoca la identificación con el mismo.
	OBLICUO	-Si se descentra abre mucho las posibilidades de interpretación. -Cuando el encuadre es oblicuo produce sensación de vértigo, peligro, angustia, tensión.
OTROS	ILUMINACIÓN	-La cantidad y el tipo de luz que ilumina una escena o un objeto, junto con el color, determinan un significado concreto.
	COLOR	
	SONIDOS	-La música, los sonidos y silencios son elementos narrativos fundamentales que otorgan sentido a las tramas y orientan al espectador.
	MÚSICA	
	SILENCIOS	

(Fuente: elaborado a partir de Jesús Salinas Ibáñez, 1984).

Todos estos tipos de componentes tienen un significado simbólico y psicológico (connotativos) para quien los recibe. Lo denotativo hace referencia a lo que literalmente nos muestra una imagen, es un primer nivel de lectura, aquello que percibimos de manera objetiva. La connotación, como es el nivel subjetivo, resulta diferente para cada persona y está sujeta a factores culturales o a la experiencia visual. Por ese motivo conviene tenerlos en cuenta como lo tiene la “semiótica visual” (Magariños, 2001). “El reconocer una organización espacial, una organización visual implica una operación semiótica mediante la cual adscribimos a algo algún tipo de sentido, orden o relación entre sus partes” (Caivano, 2005: 113).

El estudio de la imagen y las comunicaciones visuales en realidad desborda lo estrictamente pictórico o visual, tal como pueden ser los análisis de colores, formas, iconos y composición, para dar paso a los elementos históricos y socio-antropológicos que forman parte de la semiótica de la imagen.

**Existe una cierta relación entre el tamaño del plano y duración del mismo.
Un primer plano debe durar menos tiempo que un plano general.
Dado que la cámara se mueve podemos mantener un plano, dejarlo fijo,
o podemos darle movimiento. Los movimientos en los planos pueden ser:
mecánicos (panorámica y *traveling*) u ópticos (*zoom*).**

5.5.3. APRENDER A VER: DÓNDE

Para valorar dónde es presentado y qué le sucede al personaje se ha de analizar los espacios: escenarios y situaciones. Ambos matizan o reafirman los roles representados y los mensajes subrayados. Debe trabajarse sobre este aspecto porque en ocasiones se representan como contextos verosímiles, y con ellos, las situaciones que en éstos se representan, invitan a las niñas y niños a inmiscuirse en ellas como si fueran reales provocándose una identificación con las situaciones.

El espectador pasa de estar ubicado en el plano real de recepción a protagonizar el plano ficcional representado.

Los escenarios:

- ¿Son exteriores o interiores?
- ¿Están sucios o limpios?
- ¿Qué sensación producen?
- ¿Son reales? ¿cotidianos? ¿son irreales? ¿fantasiosos?

Sobre las situaciones:

- ¿Sonríen?
- ¿Cuál es el tono del diálogo?
- ¿Qué distancia física mantienen los personajes? ¿Y psicológica?

- Detectar el protagonismo y las exclusiones de algunos personajes.

Dos ideas más:

1. La lectura de la imagen depende, además de los elementos que en ella se presentan, de la propia experiencia de quien interpreta el mensaje (edad, medio sociocultural, experiencias previas, historia personal, etc.).
2. Las imágenes son como adjetivos calificativos que enriquecen y matizan el sentido de la realidad.

Capítulo 6

Estereotipias y violencia de género en los personajes animados

Todo lo expuesto en el capítulo cinco ayuda a las niñas y niños a llevar a cabo una adecuada lectura de las imágenes capacitándoles para una correcta interpretación de los contenidos audiovisuales.

Partiendo de la consideración anterior en la que la televisión se entiende como creadora y trasmisora de realidades, preocupa el consumo que el público infantil hace de los contenidos animados en este medio. Por ello, y en relación a los datos vertidos en la investigación expuesta en el capítulo cuarto, a continuación se irá repasando y describiendo las series de animación más reconocidas y vistas, por los niños y niñas que conformaron la muestra, en las que se representan historias estereotipadas y revestidas de violencia hacia los personajes femeninos. Como se podrá comprobar se trata de dibujos animados con altos índices de estereotipias y situaciones de violencia de género. Por ello, posteriormente en el siguiente capítulo se presentará un conjunto de actividades con las que trabajar el análisis y la reflexión.

Cuando los programas de televisión adjudican papeles diferentes a hombres y a mujeres, siendo los de éstas menores o estando devaluados, entonces se ejerce violencia simbólica contra las mujeres.

Mediante unas sencillas fichas se procederá, en primer lugar, a describir una breve sinopsis de cada uno de los títulos animados para pasar a describir las características básicas de los personajes principales. Dichas

descripciones pueden permitir que se valoren sus formas de relación o sus roles en el ámbito privado y en el ámbito público. A la vez, puede facilitar la formalización de hipótesis sobre sus efectos en personas que no tienen consolidada su formación personal y relacional.

SERIE 1. TÍTULO: PADRE DE FAMILIA	
SINOPSIS	Se trata de una serie animada que a veces hace una crítica a la cultura americana. Peter Griffin está casado con Lois y juntos tienen dos hijos y una hija. Aunque cada uno de los miembros de la familia vive aventuras, es Peter Griffin quien con su torpeza e ingenuidad se convierte en el principal protagonista.
Descripción de los personajes principales	
PETER GRIFFIN	Trabaja fuera de casa. Es torpe pero bien intencionado. Descuidado, ingenuo e irresponsable.
LOIS	'Ama de casa', responsable y sensata. Imparte clases de piano, su gran pasión. Siempre aporta soluciones a los problemas de la familia.
MEG	Adolescente descuidado, con sobrepeso y carente de inteligencia. Una versión joven de su padre.
CHRIS	Adolescente inconformista. Tiene problemas de integración social.
STEWIE	Bebé perverso. Presenta comportamientos adultos.

Un poco de historia sobre la serie

Family Guy, también conocida como *Padre de familia* en Hispanoamérica y España, es una serie de televisión animada estadounidense para adolescentes y adultos creada en 1999 por Seth MacFarlane la cual se emitió por primera vez en el mismo año en Estados Unidos durante los anuncios de la *Super Bowl*. La serie presenta su trama en torno a los Griffin, una familia disfuncional cuyos componentes son: los padres Peter y Lois, sus hijos Meg, Chris, y Stewie y un perro llamado Brian.

Esta serie ha sido foco de numerosas críticas. Frazier Moore destacó su "humor ansioso y sin fin sobre las emisiones fuertes." También se refirió

a ella como “un humor inteligente que quita el aliento” y dijo que “la mezcla de lo genial con la crudeza del humor ayuda a entender la atracción tan grande que suscita”. Finalizó definiéndola como “grosera, ordinaria y exquisitamente ofensiva”. Pero *Padre de familia* también recibe críticas negativas al considerarse una serie poco ética.

La PTC, asociación fundada por L. Brent Bozell III ha publicado críticas destructivas contra la serie la cual es considerada por este grupo como el “peor programa televisivo en horas de máxima audiencia para los televidentes” en los años 2000, 2005 y 2006. Varios episodios han tenido ese ‘honor’ de liderar esa categoría por razones de lenguaje inapropiado, desnudez animada y contenido violento. La organización se ha percatado de que esta serie cuenta con un elevado porcentaje de audiencia entre 2 y 12 años por lo que intenta alertar a los padres y madres de que sus hijas e hijos pueden verse atraídos por la serie debido a su formato animado cuando la misma va dirigida a un público más adulto. Aun así, *Padre de familia* ha sido nominada a los *Emmy Awards* ganando el premio al mejor doblaje (Seth MacFarlane por su voz de Steve Griffin, 2000), mejor música y letras (Walter Murphy –compositor– y Seth MacFarlane –escritor– 2002) y mejor trabajo individual en animación (Steven Fonti –artista de *storyboard*–). Además, la serie también ha sido nominada a diez *Annie* llevándose tres premios, dos en 2006 y uno en 2008. Ha sido nominada a un *Golden Real Award* en tres ocasiones llevándose un galardón, y en 2009 fue nominada al *Emmy* para la mejor serie de comedia. Esto es un logro significativo considerando que la última serie animada en ser nominada fue *Los Picapietra* y que sin embargo *Los Simpson* jamás han conseguido ninguna nominación en la misma categoría.

SERIE 2. TÍTULO: AMERICAN DAD	
SINOPSIS	Serie de animación para adolescentes y adultos que trata sobre una familia cuyo padre, Stan Smith, trabaja para la CIA. Sus ideales patrióticos, racistas, xenófobos y su carácter autoritario se convierten en los protagonistas de la serie. Stan, en su obsesión ante un posible ataque terrorista, siempre está alerta para así proteger a su familia.
Descripción de los personajes principales	
STAN SMITH	Trabaja fuera de casa. Egocéntrico, xenófobo, ultra-conservador, racista y protector.
FRANCINE	‘Ama de casa’, sensata y racional. Aunque es una mujer con ideas propias se encuentra sometida por la imposición de leyes y normas de su marido.
STEVE	Su objetivo primero es tener una novia aunque no tiene mucha suerte con las chicas.
HAYLEY	Se confiesa atea. No soporta los ideales conservadores de su familia.

Un poco de historia sobre la serie

El título de la serie varía en función de la cadena que la emite, en España se conoce como *Padre made in USA* y en Hispanoamérica como *American Dad: Un agente de familia*. Se trata de una serie de televisión de animación para adolescentes y adultos del creador de *Padre de familia (Family Guy)*, Seth MacFarlane, y que dio comienzo de forma regular en la cadena Fox en 2005. En nuestro país *American Dad* estrenó la primera temporada en el mismo año y en la misma cadena, y el 7 de julio de 2007 en Antena 3.

MacFarlane encuentra en la serie cierto parecido con *All in the Family* (*sit-com* americana emitida en los años 70), sin embargo según la crítica, se hallan similitudes en torno al comportamiento del personaje principal con otra comedia de situación: *Sledge Hammer*, y plantean además que la política del Presidente George W. Bush sirvió de inspiración a la hora de crear la serie, la cual se centra en Stan Smith, un agente ultraconservador de la CIA. Su mujer, Francine y sus hijos, Hayley y Steve recrean la típica

familia americana de clase media junto con Roger, un extraterrestre al que Stan rescató del Área 51 y Klaus, un pez que porta el cerebro trasplantado de un esquiador olímpico de Alemania Oriental en los Juegos Olímpicos de 1986.

SERIE 3. TÍTULO:	SHIN-CHAN
SINOPSIS	Shin-chan es una serie de animación protagonizada por Shinnosuke Nohara, un niño muy travieso de cinco años que vive en Japón. Junto con sus amigos vive aventuras divertidas. Sus padres, Misae e Hiroshi, se presentan como personajes controvertidos aportando nuevas historias y convirtiéndose, a veces, en protagonistas de las tramas.
Descripción de los personajes principales	
SHIN-CHAN	Es travieso y le encanta perseguir a las chicas. Enrabieta a su madre haciendo comentarios soeces sobre su aspecto físico.
HIROSHI NOHARA	Trabaja fuera de casa y le encanta el alcohol. Se escaquea, siempre que puede, de sus responsabilidades caseras.
MISAE	'Ama de casa' y despistada. Le encanta dormir la siesta y cotillear. Es fácil que pierda los estribos.
HIMAWARI	Le encanta las joyas y los adornos. Le apasionan los chicos guapos.

Un poco de historia sobre la serie

La serie se estrena en España en el año 2000 en la cadena autonómica Canal Super3 (en catalán). A raíz de su popularidad en Cataluña se estrenó en Galicia (en gallego) y en Euskadi (en vasco). No fue hasta otoño de ese año cuando se estrenó *Shin-chan* en castellano en Andalucía en la cadena autonómica Canal Sur. Cuando en 2005 la serie ya se emitía en distintas cadenas autonómicas ésta comienza a recibir quejas por parte de madres y padres lo cual fue motivo de censura de algunos capítulos de *Shin-chan* en algunas zonas de España excepto en Cataluña, donde la serie tenía más éxito, y en Madrid. En relación a ello encontramos muy contundentes las palabras de Esther Del Moral (2004) quien afirma que "esta es la serie más 'reaccionaria', donde no se desaprovechan las

ocasiones de subrayar que las mujeres son indiscutiblemente inferiores a los hombres, aprovechadas e irresponsables, la que no busca casarse bien para ser mantenida es porque ya está casada e intenta sisar de las cuentas comunes para pagarse sus caprichos. Una vez más son los personajes femeninos los que aparecen padeciendo las agresiones de distinto tipo propinadas por sus *parteneres* masculinos." Esto sería un argumento para justificar la violencia que muestra Hiroshi contra su mujer y, en general, los hombres contra las mujeres.

En ese mismo año en Antena 3 compra los derechos de la serie para emitirla en todo el país, lo cual hizo que se dejara de emitir en diferentes lenguas. Con el estreno de los nuevos episodios en Antena 3 la popularidad de la serie creció y llegó a tener unas audiencias superiores al 20% de *share*. El éxito de la serie también hizo que Antena 3 la emitiese con demasiada frecuencia y eso provocó que en el año 2008 su popularidad bajase en picado. A partir de ahí, Antena 3 comenzó a cambiarla de horario continuamente dejando la emisión de la serie a los sábados y domingos. Finalmente, las reposiciones de la serie se dejaron para la emisión diaria en Antena.Neox.

SERIE 4. TÍTULO:	LOS SIMPSON
SINOPSIS	Se trata de una comedia en formato animado. La serie es una sátira de la sociedad norteamericana. Expone el día a día de <i>Los Simpson</i> , la familia protagonista que vive en Springfield.
Descripción de los personajes principales	
HOMER	Trabaja fuera de casa. Es vago, irresponsable e infantilizado. Le gusta ver la tele, beber cerveza y comer donuts.
MARGE	'Ama de casa', responsable, racional y atenta con su familia. Tiene poco tiempo para ella, para gastarlo en ocio.
BART	Travieso, mal estudiante y el líder entre su grupo de amigos. Siempre está metido en líos.
LISA	Es muy lista, responsable y saca buenas notas. Le gusta tocar el saxofón. No tiene muchas amigas, ¿quizá porque es rara?
MAGGIE	Aún no anda y apenas habla. Le encanta su chupete rojo.

Un poco de historia sobre la serie

Se trata de una serie estadounidense de comedia, en formato de animación, creada por Matt Groening para Fox Broadcasting Company y emitida en varios países del mundo.

La serie es una sátira de la sociedad estadounidense que narra la vida y el día a día de una familia de clase media de ese país cuyos miembros son Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie Simpson quienes viven en Springfield, un pueblo ficticio. Groening creó una familia disfuncional y nombró a sus personajes en honor a los miembros de su propia familia, sustituyendo su propio nombre por Bart; poco después debutó en una serie de cortos de animación producidos por James L. Brooks. Los cortos pasaron a formar parte de "El show de Tracey Ullman" en 1987 pero tras tres temporadas se decidió convertirlos en una serie de episodios de media hora en horario de máxima audiencia. Ésta fue todo un éxito de la cadena Fox siendo la primera serie de este canal en llegar a estar entre los 30 programas más vistos en la temporada 1992-1993 en Estados Unidos. Desde su debut el 17 de diciembre de 1989 se han emitido 547 episodios hasta el 27 de abril de 2014, con su vigésimo quinta temporada.

La serie de televisión de dibujos animados *Los Simpson* ha ganado gran cantidad de premios y recibido numerosas nominaciones desde su estreno como serie, incluyendo veintisiete *Premios Emmy*, veintisiete *Premios Annie*, siete *Premios Environmental Media*, siete *Premios WGA*, seis *Premios Genesis*, cinco *Premios People's Choice*, tres *Premios British Comedy* y un *Premio Peabody*, siendo la primera serie animada en obtenerlo. En el número de la revista Time dedicado a los logros en el arte y el entretenimiento, la revista nombró a *Los Simpson* la mejor serie de televisión del siglo XX. En ese mismo número, Time incluyó a Bart Simpson en su lista de las personas más influyentes del siglo XX. Bart fue el único personaje ficticio en aparecer en la lista. En el año 2000, *Los Simpson* obtuvieron una estrella en el Paseo de la Fama de Hollywood. En 2002, consiguió el octavo puesto en 'TV Guide's 50 Greatest TV Shows of All Time' (lista de las mejores 50 series de todos los tiempos). En 2005, Homer Simpson ocupó el primer lugar en la lista de 2001 de los 100 mejores personajes de televisión. En 2007 fue incluida en la lista

de los 100 mejores programas de todos los tiempos. Sin embargo, *Los Simpson* nunca ha sido nominada en la categoría de 'Mejor serie de comedia' de los *Premios Emmy*, aunque la serie fue presentada en dicha categoría en 1993 y 1994.

Tras el estudio de las series más consumidas por las niñas y niños se detecta por un lado, una fuerte estereotipia en los personajes y por otro, que todas están ambientadas en el presente y representan la vida cotidiana ubicando a los personajes en un contexto familiar y social "creando un microcosmos y facilitando, de esta manera, la identificación con los espectadores" (Belmonte y Guillamón, 2008). Las representaciones estereotipadas difundidas a través de los medios actúan como modelos de desigualdad para la construcción de identidad de género de las y los jóvenes espectadores. Dado el poder como agente socializador y fuente de educación informal de la televisión, contribuyen al mantenimiento de la desigualdad de género en el plano de lo real. Por ello, es fundamental "una deconstrucción y análisis de los discurso televisivos, una alfabetización audiovisual que enseñe a reflexionar sobre el carácter construido y retórico de los productos mediáticos, y un enfoque desde el género y la co-educación tanto en los ámbitos familiares como escolares, podrían ser buenos aliados contra la desigualdad" (Belmonte y Guillamón, 2008).

Nos preocupa que estos títulos animados tan consumidos y reconocidos continúen llevando a cabo una representación de género estereotípica y dicotomizada. Son productos audiovisuales que pasarán a convertirse en parte del consumo cultural de los jóvenes de nuestro país. Por ello, consideramos fundamental establecer una serie de actividades, al alcance tanto de profesoras, profesores, padres y madres, que inviten a la reflexión crítica. Es primordial extraer una crítica de lo representado con la que reflexionar lo narrado y sacar a la luz aquello que aparece de un modo sutil.

Capítulo 7

Propuestas didácticas

Inciendo sobre un público infantil que consume dibujos animados como un género propio, la pretensión perseguida es seguir subrayando la importancia de formar a personas críticas ante el consumo de tales contenidos audiovisuales, como ya lo hicieran hace tres décadas profesionales de la didáctica y de la intervención en el aula. Pablos (1980), Ferrés (1982), Blázquez Entonado (1983), Salinas (1984), López-Arena (1985) o Cabero y otros (1985). Con estos autores se entiende que sigue siendo fundamental fortalecer el sentido crítico y creativo de este tipo de espectadores desde la más temprana infancia dado que desde muy pronto los niños y niñas tienen acceso a productos audiovisuales de una manera absolutamente natural. Sin duda, igual de natural debe ser la tarea de ‘enseñar a ver’ y ese es un empeño que corresponde primero a las familias y luego a las instituciones educativas.

Como ha quedado expresado, se lleva más de tres décadas defendiendo que el uso de lo audiovisual dentro del marco educativo entra dentro de lo natural, como natural es convivir con los propios medios. Lo audiovisual no debe plantearse como una excepción, como una experiencia aislada, como un experimento o como una anécdota en el desarrollo curricular. Muy al contrario, debe entenderse como algo cotidiano, de sentido común.

A continuación se exponen tres bloques en los que se presenta una relación de actividades que invitan a reflexionar juntos tanto a las niñas y niños como a quienes se han comprometido en la educación. Se proponen

cuestiones muy básicas, muy simples, y deben ser tenidas en cuenta solo como ideas iniciales que deben ser completadas y complementadas con los y las estudiantes a quienes van a ser dirigidas.

1. Actividades de sensibilización

1. Responde a las siguientes preguntas:

A. Ves dibujos animados para: ¿aprender o para divertirse?

.....

B. Los dibujos animados los prefiero a otro tipo de series de televisión porque

.....

.....

2. Rodea la respuesta que consideres verdadera.

Los dibujos animados que ves son:

A. Reales

B. Irreales

3. Ve el siguiente capítulo de Padre de Familia: “Cuestión de matarlo”.

Enlace: <http://padrefamilialaserie.blogspot.com/2012/04/capitulo-cuestion-de-matarlo.html>

Después, responde a las siguientes preguntas:

A. Describe la actividad que realiza la madre.

.....

.....

B. Describe la actividad que realiza el padre.

.....

.....

C. ¿Qué es lo que más te llama la atención del capítulo?

.....
.....

D. ¿Quién es más divertido el padre o la madre? Explícalo

.....
.....

4. Rodea con un círculo la opción que consideres.

A. Tras visionar el capítulo propuesto en la actividad 3: ¿Identificas a algún personaje con personas de tu familia?

SÍ NO

B. Cuenta en qué sentido se parecen y en qué sentido no se parecen

.....
.....

5. Ve el siguiente capítulo de American Dad: “Bullock contra Stan”.

Enlace: <http://todoseriesok.blogspot.com.es/2013/01/american-dad-temporada-1-capitulo-8.html>

Después, responde a las siguientes preguntas:

A. Describe la actividad que realiza la madre.

.....
.....
.....

B. Describe la actividad que realiza el padre.

.....
.....

C. ¿Qué es lo que más te llama la atención del capítulo?

.....
.....
.....

D. ¿Quién es más divertido el padre o la madre?

.....
.....
.....

6. Considerando lo visto en el capítulo indicado en la actividad anterior, rodea con un círculo la opción que consideres.

¿Identificas a algún personaje con personas de tu familia?

SÍ NO

Responde a las siguientes preguntas:

A. ¿Qué tiene en común esta familia con la tuya?

.....
.....
.....

B. ¿Sabes explicar en qué consiste el ‘maltrato físico’?

.....
.....
.....

C. ¿Sabes explicar en qué consiste el ‘maltrato psicológico’?

.....
.....

7. Según los dibujos animados que se exponen a continuación, coloca quién de la familia trabaja dentro de casa y quién de la familia trabaja fuera.

DIBUJOS ANIMADOS	¿QUIÉN TRABAJA FUERA DE CASA?	¿QUIÉN TRABAJA DENTRO DE CASA?
AMERICAN DAD		
SHIN-CHAN		
LOS SIMPSONS		
PADRE DE FAMILIA		

8. ¿Las tareas que desempeñan los padres de los dibujos animados las realiza algún miembro de tu familia? Responde "sí", "no". Pon algún ejemplo.

DIBUJOS ANIMADOS	PADRES	¿LAS REALIZA ALGÚN MIEMBRO DE TU FAMILIA?	PON ALGÚN EJEMPLO
AMERICAN DAD	Stan Smith		
SHIN-CHAN	Iroshi		
LOS SIMPSONS	Homer Simpson		
PADRE DE FAMILIA	Peter Griffin		

9. ¿Las tareas que desempeñan las madres de los dibujos animados las realiza algún miembro de tu familia? Responde “sí”, “no”. Pon algún ejemplo.

DIBUJOS ANIMADOS	MADRES	¿LAS REALIZA ALGÚN MIEMBRO DE TU FAMILIA?	PON ALGÚN EJEMPLO
AMERICAN DAD	Francine		
SHIN-CHAN	Misae		
LOS SIMPSONS	Marge		
PADRE DE FAMILIA	Lois		

10. Coloca una “X” en los dibujos animados en los que consideres que las mujeres que aparecen son maltratadas.

DIBUJOS ANIMADOS	MUJERES MALTRATADAS	MUJERES NO MALTRATADAS
AMERICAN-DAD		
SHIN-CHAN		
LOS SIMPSONS		
PADRE DE FAMILIA		

11. Coloca una “X” en los dibujos animados que consideres violentos porque se insulten a personas de la propia familia, porque se desprecie a la madre porque hace las cosas mal o porque se pegue a alguien.

DIBUJOS ANIMADOS	SON VIOLENTOS	NO SON VIOLENTOS
AMERICAN-DAD		
SHIN-CHAN		
LOS SIMPSONS		
PADRE DE FAMILIA		

12. Ve este capítulo que te proponemos sobre Shin-chan.

Enlace: <http://tu.tv/videos/shin-chan-3x10c-eh-mama-trabaja-en-la-li>

Valora y analiza el siguiente diálogo:

- Hiroshi: “Si ahora te pones a trabajar, ¿quién hará las tareas de casa, eh?”
- Misae: “Las haré yo igualmente”
- Hiroshi: “¿Qué insinúas que con lo que gano yo no tenemos suficiente?”.

Ahora, contesta a las siguientes preguntas:

- A. ¿Crees que las mujeres están más capacitadas que los hombres para hacer las tareas de la casa? Explícalo.

.....
.....

- B. ¿Crees que cuando un padre tiene un ‘buen trabajo’ la madre se debe quedar en la casa cuidando de ella porque ya no hace falta dinero?

.....
.....
.....

13. Creación de espacios y escenarios. Representación de funciones.

A continuación se describen varias situaciones. En cada una de ellas podrán observar distintas funciones y acciones a desarrollar por unos personajes. Asigna a cada una de ellas si es un ‘hombre’ o una ‘mujer’ quien las realiza.

Descripción de la situación 1:

Es una mañana soleada de primavera. Pablo es hijo único, tiene tres años y tiene que vestirse y desayunar para ir al colegio. Cuando llega a clase su tarea es realizar un dibujo sobre su familia.

ACCIÓN 1:	¿QUIÉN VISTE Y DA DE DESAYUNAR A PABLO, SU PADRE?	¿QUIÉN VISTE Y DA DE DESAYUNAR A PABLO, SU MADRE?
PABLO TIENE QUE VESTIRSE Y DESAYUNAR.		
ACCIÓN 2:	¿QUIÉN SE ENCARGA DE SU EDUCACIÓN: UN MAESTRO?	¿QUIÉN SE ENCARGAR DE SU EDUCACIÓN: UNA MAESTRA?
PABLO LLEGA AL COLEGIO		

Pon una ‘x’ donde corresponda.

ACCIÓN 3:	POR UN PADRE Y UNA MADRE	PABLO TIENE DOS PADRES	PABLO TIENE DOS MADRES	SU FAMILIA ESTÁ COMPUESTA SOLO POR PABLO Y SU PADRE	SU FAMILIA ESTÁ COMPUESTA SOLO POR PABLO Y SU MADRE
PABLO TIENE QUE DIBUJAR A SU FAMILIA. ¿CÓMO ESTÁ COMPUESTA SU FAMILIA?					

Descripción de la situación 2:

Miguel está en el parque jugando con su pelota y Newton, su perrito, pero lanza tan alto la pelota que queda atrapada en un árbol. Newton, que

intentaba alcanzarla, se hace daño en una pata. Finalmente, un camión de bomberos que pasaba por la calle se detiene en el parque, recupera la pelota de Miguel y trasladan a Newton a la clínica veterinaria para que lo curen.

ACCIÓN 1:	¿UN HOMBRE BOMBERO?	¿UNA MUJER BOMBERA?
LA PERSONA QUE RECUPERA LA PELOTA DE MIGUEL ES:		
ACCIÓN 2:	¿LE CURA UN HOMBRE?	¿UNA MUJER?
CUANDO NEWTON LLEGA A LA CLÍNICA VETERINARIA, ¿QUIÉN LE CURA?		

2. Posibles temas para debate

PRIMER TEMA DE DEBATE: ¿Tienen las mujeres que hacer caso a sus maridos aunque no estén de acuerdo con sus decisiones? ¿Puede un hombre decirle a una mujer lo que debe de hacer y cómo debe de comportarse?

Preparad dos grupos: uno que defienda que esto es así porque siempre ha sido así y otro que defienda lo contrario. Buscad argumentos a favor y en contra.

SEGUNDO TEMA DE DEBATE: ¿Los hombres han de comportarse de manera violenta con sus mujeres porque para eso son 'suyas'? Preparad un debate contando con intervenciones individuales y argumentadas. Sería interesante preguntarles si conocen la expresión 'la maté porque era mía'. Posteriormente se puede hacer una gráfica general que incluya los siguientes datos:

Por género	Hombre Mujer
Por edad	+ de 30 años + de 50 años + de 60 años

TERCER TEMA DE DEBATE. ¿Consideras que el insulto y el desprecio es un tipo de maltrato? Antes, haced un listado de insultos que conozcáis y pensad si se escuchan mucho o no y en qué circunstancias.

CUARTO TEMA DE DEBATE. La gestión del tiempo. Antes, se trabaja en subgrupos la siguiente propuesta: a) Se dibuja un círculo; b) Se van poniendo distintas actividades que suelen hacer los hombres a lo largo de un día (24 horas): por ejemplo, trabajar, ver la tele, leer, comprar, estar con amistades, etc... Se debe colocar en las horas correspondientes, como si fuera un reloj; c) Se dibuja otro círculo para hacer lo mismo con las actividades que suelen hacer las mujeres.

La pregunta a debatir es si hombres y mujeres (niñas y niños) manejan el tiempo de la misma manera.

QUINTO TEMA DE DEBATE. Dramatización. Actividad que consiste en llevar a cabo una representación en la que se las niñas ejerzan roles masculinos y los niños roles femeninos. De este modo, y partiendo de lo emocional más que de lo racional, se busca la motivación de los niños y niñas.

3. Resumen

Como propuesta de acción sensibilizadora se sugiere el siguiente ejercicio dividido en tres fases. La finalidad es llevar a cabo un análisis de contenido del material visionado de modo que se fomente la capacidad reflexiva de las niñas y niños.

- 1) Aplicarlo supone pedir al alumnado que exprese lo que ha visto en el capítulo. Una vez que de manera espontánea han comentado el capítulo, se les pide que reflexionen sobre aspectos concretos del contenido. Por ejemplo, que se fijen, especialmente, en quiénes hacen las tareas de la casa, si los personajes se tratan con cariño y con respeto, etc.
- 2) En un segundo momento, se proponen técnicas de grupo, como por ejemplo el PHILLIPS 66. En este caso, cada seis estudiantes de clase dispondrían de seis minutos para hacer un resumen del capítulo, destacando tres ideas principales y convertirlas en tres titulares de prensa.
- 3) En un tercer momento, los resultados de cada grupo se expondrían y debatirían en un gran grupo para extraer unas conclusiones generales.

4. Actividad de evaluación

¿Qué aprendes con los dibujos animados? ¿Qué crees que deberías aprender?

.....

.....

.....

.....

¿Qué eliminarías de estos dibujos animados que hemos estado describiendo y analizando?

.....

.....

.....

.....

¿Qué aportarías? Escribe un diálogo entre Hiroshi y Misae (padre y madre de Shin-chan) que te parezcan convenientes o adecuados.

.....

.....

.....

.....

Somos Sophie

Trinidad Núñez Domínguez y Jesús Pozo Gómez

3 de mayo,

Día Internacional de la Libertad de Expresión

Día Mundial de la Libertad de Prensa

Leyendo las publicaciones que suben mis amistades de *facebook* sobre temas de actualidad, me encuentro con esta noticia que “elige” mi compañera M^a Isabel Menéndez⁵ como destacada, a la que puse inmediatamente “me gusta” y que me permito reproducir haciendo el conveniente resumen:

Sophie Thomas, una chica de 13 años que estudia en el Clermont Northeastern Middle School, en Owenseville (Ohio, EE.UU.) ha logrado que se impartan clases sobre feminismo en su instituto después de que el Centro borrara la palabra “feminista” que llevaba su camiseta y con la que posó para la foto de grupo que habitualmente hacen como recuerdo de la clase.

Cuando pidió explicaciones, la directora del centro le argumentó que, en efecto, habían eliminado la palabra de la camiseta para evitar “controversias innecesarias” dado que puede resultar una palabra ofensiva para “ciertas personas.”

La joven no se conformó con la explicación y tomó medidas retocando la foto elegida por la dirección y volvió a incluir en su camiseta negra la palabra feminista e hizo una distribución masiva por

5. Profesora de la Universidad de Burgos. Experta en género. Texto cuya fuente parte del *The Independent*

las redes sociales, animando a sus compañeros y compañeras a manifestarse a favor de la libertad de expresión y en apoyo a la causa feminista. Ha de recordarse que la ideología feminista defiende la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Este caso es importante porque ha adquirido repercusión mediática. Existen otros muchos donde sólo podemos constatar que nuestros y nuestras estudiantes siguen sin tener muy claro qué es eso del feminismo y qué consecuencias tiene la desigualdad por razón de género. No hace muchos días lo he podido volver a vivir en una de mis clases en la facultad de Comunicación. Bien es cierto que, a la vez, existen estudiantes que lo reivindican, que quieren saber más de lo que significa el feminismo y, directamente, quienes se sienten feministas. A veces no lo explicitan por una especie de “miedo” a que no se les comprenda. Por favor, qué tristeza da la autocensura por miedo a la incompreensión. Pero, otras muchas, nuestros/as estudiantes dan la cara, como Sophie.

Esta es una publicación feminista, formalizada por una joven investigadora, formada en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, que considera que hay que seguir defendiendo la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y que esa defensa pasa por la sensibilización y por la acción psicosocioeducativa y comunitaria.

Su juventud no le impide ser una persona madura, con las ideas claras y con más que argumentos (cuantitativos y cualitativos) para entender que la sensibilización y la acción deben hacerse cuanto antes y en muchos lugares: en la casa, en la escuela, en el barrio. Su juventud no le impide tener claro que hay que defender el feminismo. De saber, de enseñar a ver, de eso se trata.

Como mantienen mi compañera Lucía Sell y mi compañero Miguel Imas⁶:

Los niños/la niñas no nacen con actitudes prejuiciosas ni estereotipadas. Aprenden la manera de interpretar el mundo a través de la

6. En el capítulo titulado “Eliminar prejuicios en los medios,” capítulo incluido en el libro *Competencias psicosociales para profesionales de los medios*, editado en Madrid por Pirámide y que he tenido la fortuna de coordinar

familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación. Sus valores y sus creencias están directamente mediados por su entorno. Los prejuicios tienen su base en los ambientes cercanos donde nos hemos criado, crecido y socializado. Forman parte de esas valoraciones que tenemos, muchas veces implícitas, sobre lo que está bien, sobre nuestra vida y la de los demás, que nos guían en la emisión de un comportamiento adecuado y aceptable en nuestro contexto.

Es absolutamente imprescindible preservar a la infancia sobre prejuicios sexistas que tienen consecuencias devastadoras. De eso se trata, de no pervertir a la infancia con valores disfuncionales. De eso se trata, de desmontar creencias malintencionadas que las personas adultas, de manera explícita o implícita, inoculan.

Puede verse que la autora está arropada por personas que la apreciamos porque entendemos que su trabajo es oportuno y valioso y porque sabemos que es una persona bienintencionada y capaz. Ahí estamos y ahí estaremos.

Trinidad Núñez Domínguez

*Poco más que decir
Y queda todo por hacer.*

*Tierra inmaculada para sembrar
por la bella fuente.*

*Hay que labrar
con agua limpia
sin insecticidas.*

*Hay que regar
el trigo
la amapola.*

*Para crecer limpias
personas
libres.*

*Poco más que decir
Y queda todo por hacer.*

Jesús Pozo

Recursos bibliográficos

Aguilar González, Luz Eugenia (2004): “Estrategias de aprendizaje en recepción infantil”. *Nómadas*, 21. Pp. 128-137.

Aguilar González, Luz Eugenia (2008): “Lecturas transversales para formar receptores críticos”. *Comunicar*, 31. Pp. 27-33.

Aguilar, Pilar (1998): *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90*. Ed. Fundamentos. Madrid.

American Psychological Association (2013): “Violence in the Media – Psychologists Study Tv and Video Games Violence for Potential Harmful Effects”. Enlace web: <http://www.apa.org/research/action/protect.aspx>.

Aparici, Roberto (coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Ed. De la Torre. Madrid.

Arnett, Jeffrey Jensen (1995): “Adolescents’ uses of media for self-socialization”. *Journal of Youth and Adolescence*, 5. Pp. 519-533.

Bandura, Albert (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.

Barker, Chris (2003): *Televisión, globalización e identidades culturales*. Ed. Paidós. Barcelona.

Beauvoir, Simone (de), (1998): *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Ed. Siglo Veinte. Madrid.

Belmonte, Jorge y Guillamón, Silvia (2008): “Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV”. *Comunicar*, 31. Pp. 115-120.

Beresing Eugene Victor (2014): “The impact of media violence on children an adolescents: opportunities for clinical interventions”. Enlace web: <http://www.aacap.org>.

Blázquez Entonado, Florentino (1983): “Recursos sonoros y recursos integrados para la enseñanza-aprendizaje” en Óscar Sáenz (dir.): *Didáctica general*. Ed. Anaya, Madrid. Pp. 378-399.

Bronfenbrenner, Urie (1979): *Ecology of Human Development : Experiments by nature and design*. Ed. Harvard University Press. Cambridge.

Bourdieu, Pierre (1984): *Questions de sociologie*. Ed. Éditions de Minuit. París.

Buckingham, David (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ed. Paidós. Barcelona.

- Bueno Abad, José Ramón y otros (1996): *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación de la prensa escrita*. Ed. Nau Llibres. Valencia.
- Busby, Linda (1975): "Sex role Research on the Mass Media". *Journal of Communication*, 25. Pp. 107-131.
- Butler, Alison (2000): "Feminist Theory and Women's Films at the turn of the Century". *Screen*, 41 (1). Pp. 73-79.
- Cabero, Julio y otros (1985): "Utilización didáctica del vídeo". *Patio abierto*, 15. Pp. 10-15.
- Caivano, José Luis (2005): "Semiótica, cognición y comunicación visual: los signos básicos que construyen lo visible". *Semiótica de lo visual. Tópicos del seminario*, 13. Pp. 113-135.
- Cano, Pedro Luis (1999): *De Aristóteles a Woody Allen. Poética y retórica para cine y televisión*. Ed. Gedisa. Madrid.
- Carveth, Rodeny y Alexander, Alison (1985): "Soap Opera Motivations and the Cultivation Process". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29 (3). Pp. 259-273.
- Casetti, Francesco (1994): *Teorías del cine*. Ed. Cátedra. Madrid.
- Castro Ricalde, Maricruz (2002): "Feminismo y teoría cinematográfica". *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 25. Pp. 23-48.
- Clemente, Miguel (1992): *Psicología social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Ed. Eudema. Madrid.
- Cotín, Silvia Andrea (2002): "Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia intertextual? en los adolescentes" en Alás, Anselm; Bartolomé, Antonio; Bautista, Fernando y otros (eds.): *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Ed. Grao. Barcelona.
- Colaizzi, Giulia (1995): *Feminismo y Teoría fílmica*. Ed. Episteme. Valencia.
- Dirección General de la Mujer (2003): *Arrinconando estereotipos en los medios de comunicación y la publicidad*. Consejería de Trabajo. Comunidad de Madrid.
- Durañona, María Alicia; García, Estrella; Hilaire, Estela y otros (2006): *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Eco, Umberto (1977): *Apocalípticos e integrados. Palabras en el tiempo*. Ed. Lumen. Madrid.
- Eco, Umberto (2002): *Sobre literatura*. Ed. Océano. Barcelona.
- Ferrés, Joan (1982): *Peña de Francia. Iniciación al cine*. Ed. Don Bosco. Barcelona.

Ferrés, Joan (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Ed. Paidós. Barcelona.

Galán Fajardo, Elena (2007): *La imagen social de la mujer en las series de ficción*. Ed. Universidad de Extremadura. Cáceres.

Galán Fajardo, Elena (2007): *Fundamentos básicos en la construcción del personaje para medios audiovisuales*. Ed. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid.

Garrido Lora, Manuel (2015): “*Conflicto y violencia de género en el discurso publicitario*”. *Quaderns del CAC*, 17.

Gentile, Douglas y Bushman, Brad (2012): “*Reassessing Media Violence Effects Using a Risk and Resilience Approach to Understanding Aggression*”. *Psychology of Popular Media Culture*, 3 (1). Pp. 138-151.

Gerbner, George; Gross, Larry; Morgan, Michael y Signorelli, Nancy (1986): “*Living with Television. The dynamics of the Cultivation Process*” en Bryant, Jennings y Zillmann, Dolf (comps.): *Perspectives on Media Effects*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona. Pp. 17-41.

González Almagro, Ignacio (1994): *Socialización del adolescente en Aguirre, Ángel* (ed.): *Psicología de la adolescencia*. Ed. Paidós. Barcelona.

Giroux, Henry (1999): *Teoría y Resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI Editores. México.

Guarinos, Virginia (2007): “*Las mujeres en proyección. La mujer en el cine. Teoría Fílmica Feminista*” en Loscertales, Felicidad y Núñez Domínguez, Trinidad (coords.): *La Mirada de las mujeres en la sociedad de la información*. Ed. Sinranda. Madrid.

Guarinos, Virginia (2011): “*Sublimación e ignominia. Violencia explícita y simbólica de género en el cine*” en Núñez Domínguez, Trinidad y Troyano Rodríguez, Yolanda (coords.): *Violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*. Ed. Delta. Madrid.

Guinsberg, Enrique (1985): *Control de los medios, control del hombre: medios masivos de difusión y formación psicosocial*. Ed. Nuevomar. México.

Hall, Stuart (2004): *Codificación y decodificación en el discurso televisivo*. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 9. Pp. 210-236.

Halloran, James (coord.) (1974): *Los efectos de la televisión*. Ed. Nacional. Madrid.

Haskell, Molly (1974): *From reverence to rape: the treatment of women in the movies*. Ed. Penguin. Harmondsworth.

Himmelweit, Hide; Oppenheim, Abraham Naftali y Vince, Pamela (1958): *Television and the Child: An Empirical Study of the Effects of Television on the Young*. Ed. Oxford University Press. Londres.

- Huertas, Amparo (2002): *La audiencia investigadora*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Huesmann, Rowell y Eron, Leonard (1986): *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. Ed. Routledge. New York.
- Ibáñez, Jesús (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Ed. Siglo XXI Editores. Madrid.
- Jacquinet, Geneviève (1996): *La escuela frente a las pantallas*. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Johnston, Claire (1974): "Women's Cinema as Counter-Cinema" en Simpson, Philip; Utterson, Andrew y Shepherdson, Karen (eds.): *Film Theory. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. Ed. Routledge. Londres y Nueva York. Pp. 183- 193.
- Lauretis, Teresa (de), (1992): *Alicia ya no: feminismo, Semiótica, Cine*. Ed. Cátedra. Madrid.
- Lazo, Carmen Marta (2008): "El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos". *Comunicar*, 31. Pp. 35-40.
- Leigh, Jacob (2002): *The cinema of Ken Loach: art in the service of the people*. Ed. Wallflower Press. Londres.
- Lemish, Dafna (1985): "Soap Opera viewing in college: A naturalistic Inquiry". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29 (3). Pp. 275-293.
- Lichter, Robert; Lichter, Linda y Rothman, Stanley (1986): "From Lucy to Lacey: TV's Dream Girls". *Public Opinion*, 9. Pp. 16-19.
- Lippmann, Walter (1922): *La opinión pública*. Ed. Langre. Madrid.
- Loscertales, Felicidad (1998): "La animación, una perspectiva psicosocial" en Manfredi, Juan Luis y Gómez y Méndez, José Manuel (coords.): *La industria audiovisual en Andalucía en 1995-96*. Ed. Colección Pliegos de Información. Sevilla. Pp. 83-90.
- López-Arenas González, José Manuel (1985): "La tecnología educativa: Implicaciones para el futuro de la educación". *Cuestiones pedagógicas*, 2. Pp. 189-195.
- López Zafra, Esther (2007): "El componente cultural de la violencia" en Morales, José Francisco y otros: *Psicología Social*. Ed. McGraw Hill, Madrid. Pp. 441-454.
- Magariños, Juan (2001): "La(s) semiótica(s) de la imagen visual". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad de Jujuy* 17. Pp. 295-320.
- Manrubia Pereira, Ana María (2013): *La representación femenina en el cine de Pedro Almodóvar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Serrano, Manuel y Velarde Hermida, Olivia (1996): *Informe juventud en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.

Meyrowitz, Joshua (1985): *No sense of place. The impact of electronic media on social behaviour*. Ed. Oxford University Press. New York.

Moral, María Esther (del), (2004): “*Modelos familiares en crisis: el hiperrealismo de las series animadas Shin Chan, Padre de familia y los Simpson*”. *Comunicación y pedagogía*, 197. Pp. 55-59.

Morduchowicz, Roxana y otros (2004): *El cine de animación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Mulvey, Laura (1988): *Placer visual y cine narrativo*. Ed. Fundación Instituto Shakespeare. Valencia.

National Institute of Mental Health (1982): “*Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*”. *National Institute of Mental Health, 1. Department of Health and Human Services*. Rockville.

Núñez Domínguez, Trinidad (2005): La televisión, ¿invitada o intrusa? Ed. Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía. Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Madrid.

Núñez Domínguez, Trinidad (2008): “*La mujer dibujada. El sexismo en películas y series de animación*” en *Loscertales, Felicidad y Núñez Domínguez, Trinidad (coords.): La mirada de las mujeres en la sociedad de la información*. Ed. Siranda. Visionnet. Madrid. Pp. 245.

Núñez Domínguez, Trinidad y Loscertales Abril, Felicidad (2008): “El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV”. *Comunicar*, 31. Pp. 757-763.

Núñez Domínguez, Trinidad (2011): “*Ideas-clave para la reflexión*” en *Núñez Domínguez, Trinidad y Troyano Rodríguez, Yolanda (coords.): La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*. Ed. Delta. Madrid.

Núñez Domínguez, Trinidad y Troyano Rodríguez, Yolanda (coords.) (2011): *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*. Ed. Delta. Madrid.

Núñez Puente, Sonia (2005): “Género y televisión. Estereotipos y mecanismos de poder en el medio televisivo”. *Comunicar*, 25. Pp. 301.

Organización Mundial de la Salud (2002): *Informe mundial sobre la violencia y la salud. resumen*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Pablos, Juan (de), (1980): *Cine didáctico*. Ed. Narcea. Madrid.

Pearson, Judy; Turner, Lynn y Todd-Mancillas, William (1993): *Comunicación y género*. Ed. Paidós. Barcelona.

Pérez Tornero, José Manuel (1994): *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.

- Piaget, Jean (1951): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Ed. Heinemann. Londres.
- Piaget, Jean (1982): *Los años postergados: la primera infancia*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Rocher, Guy (1985): *Introducción a la sociología general*. Ed. Herder. Barcelona.
- Rodrigo Alsina, Miguel (1998): “*El impacto social de la violencia en la televisión*”. *Trípodos*, 6. Pp. 19-30.
- Rubin, Alan (1979): “*Television use by children and adolescents*”. *Human Communication Research*, 5. Pp. 109-120.
- Sacristán Romero, Francisco (2006): “*La proyección mediática de la televisión en la edad infantil*”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11. Pp. 66-93.
- Salinas Ibáñez, Jesús (1984): *Aprender a ver. Un ensayo de educación audiovisual*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Palma de Mallorca. Islas Baleares.
- Sierra, Restituto (1988): *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Ed. Paraninfo. Madrid.
- Storr, Anthony (1987): *La agresividad humana*. Ed. Alianza. Madrid.
- Vera, Teresa (2011): “*Cine contra la violencia de género: experiencias co-educativas*” en Núñez Domínguez, Trinidad y Troyano Rodríguez, Yolanda (coord.): *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*. Ed. Delta. Madrid.
- Williams, John y Best, Deborah (1990): *Measuring Sex Stereotypes: A Thirty Nation Study*. Ed. Sage Publications. California.
- Wolton, Dominique (2000): *Internet, ¿y después?* Ed. Gedisa. Barcelona.
- Zires, Margarita (1983): “*El discurso de la televisión y los juegos infantiles*”. *Comunicación y Cultura*, 10. Pp. 109-136.

Referencias Videográficas

American Dad. © 2005, Twentieth Century Fox Film Corporation. Todos los derechos reservados. No recomendada para menores de 18 años.

Bob Esponja. © 1999, Nickelodeon. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Doraemon. © 1979, TMS Entertainment. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Inazuma Eleven. © 2008, Oriental Light and Magic. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Padre de Familia. © 1999-2000, Twentieth Century Fox Film Corporation. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Los Padrinos mágicos. © 2001, Frederator Studios. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Phineas y Ferb. © 2008, Walt Disney Television Animation. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Shin-chan. © 1992, SHIN-EL ANIMATION Co., Ltd. Todos los derechos reservados. No recomendada para menores de 13 años.

Los Simpson. © 2000, Twentieth Century Fox Film Corporation. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Las Supernenas Z. © 2006, Toei Animation. Todos los derechos reservados. Autorizada para todos los públicos.

Inmaculada Sánchez-Labela Martín

Doctora en Comunicación y Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla. Imparte docencia en la Facultad de Comunicación de la misma Universidad, es miembro del Equipo de Investigación Admira (Análisis de medios, imágenes y relatos audiovisuales) y miembro de la Red INAV (Red Iberoamericana de Investigación en Narrativa Audiovisual). Sus publicaciones se presentan en base a sus principales líneas de investigación: la narrativa audiovisual y el género, la calidad del audiovisual infantil, alfabetización audiovisual y la educación mediática. Dirige, coordina y participa como ponente en cursos y jornadas enfocadas al alumnado universitario, así como en congresos tanto nacionales como internacionales. En materia de coeducación realiza diversas actividades en centros escolares andaluces.

