

# Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia

## *Cartoons: a didactic proposal to work gender violence from childhood*

Inmaculada Sánchez-Labela Martín

Universidad de Sevilla

**Resumen:** La exposición a los medios 'cultiva' la forma de comprender el mundo asentando creencias, representaciones mentales y actitudes que llegan a modificar la concepción de la realidad. Ante esta situación, la audiencia infantil es la que más interesa ya que consume productos audiovisuales en un momento de formación en el que preocupa qué ven y cómo lo interpretan. El objetivo de este trabajo es proponer los dibujos animados como una herramienta de intervención socio-educativa para trabajar con niños y niñas y evitar así la violencia de género en la edad adolescente. La intención es utilizar este producto audiovisual para alfabetizar sensibilizando en aras de la detección y prevención de este tipo de violencia, en cualquiera de sus variantes. Para ello, el trabajo se divide en dos fases: por un lado, recopila datos que demuestran que en la programación infantil existen situaciones de desigualdad y violencia de género; y por otro, que dichos mensajes influyen en el público infantil. Los resultados afirman que en los dibujos animados se proyectan situaciones de violencia psicológica y/o simbólica donde las mujeres son las víctimas, y que las niñas y niños además de no detectarlas, en ocasiones, justifican estos hechos. Por ello, los dibujos animados son interesantes a modo de propuesta didáctica para analizar, reflexionar y concienciar acerca de esta problemática social.

**Palabras clave:** Dibujos animados, Alfabetización, Violencia de género, Infancia, Escuelas.

**Abstract:** The media exposure 'cultivate' the way to understand the world by setting beliefs, mental representations and attitudes that change the conception of reality. In this situation, childish audience is the most interesting one because it consumes audiovisual products in a formative stage in which it worries what they watch on TV and how they interpret it. The aim of this work is to propose cartoons as a tool for socio-educational intervention to work with children, avoiding gender violence in adolescence. The intention is to use this audiovisual product for sensitizing for the sake of the detection and prevention of this type of violence. The work is divided into two phases: on the one hand, to collect data that show that in child programming there are situations of gender inequality and violence; and on the other, that these messages influence the childhood audience. The results state that cartoons show situations of psychological and symbolic violence and that women are represented as the victims. In addition, girls and boys don't detect these situations and sometimes justify these facts. Therefore, cartoons are interesting as a didactic proposal to analyze, reflect and raise awareness about this social problem.

**Keywords:** Cartoons, Literacy, Gender Violence, Childhood, Schools.

Recibido: 12/06/2016 Revisado: 12/07/2016 Aceptado: 27/07/2016 Publicado: 31/07/2017

Referencia normalizada: Sánchez-Labela, I. (2017). Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 8, 87-117. doi: 10.15257/ehquidad.2017.0010.

Correspondencia: Inmaculada Sánchez-Labela Martín. Profesora de Comunicación en la Universidad de Sevilla. Miembro del grupo de investigación "Análisis de medios, imágenes y relatos audiovisuales en su historia para el cambio social". Email: isanchez4@us.es.

## 1. INTRODUCCIÓN

El audiovisual, a través del cine y la televisión, es probablemente el arte más social. A diferencia de otras disciplinas 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. Se presenta como si solo pretendiera informar y entretener, constituyéndose éstas 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.

Desde la psicología social, los estudios del cine y otros medios pueden estructurarse en base a dos enfoques. Por un lado, como reproductores de la realidad, analizando las narrativas y contenidos de las películas (Gebner et al., 1996); y por otro, como generadores de modelos donde se estudia a la audiencia en el proceso de recepción. Ambas perspectivas han sido trabajadas por Loscertales y Nuñez Domínguez (2001) quienes entienden “el cine como espejo y como modelo” (Sell Trujillo et al., 2014, p. 113).

Los medios, en general, marcan el ritmo de la contemporaneidad y dan forma a valores sociales (Igartua y Muñiz, 2008; Núñez Domínguez y Loscertales, 2008; Cabero y Córdoba, 2009). 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. Se entienden pues, como una herramienta pedagógica adecuada por su carácter popular y porque permite conectar y hacer visibles los discursos prevalentes en la sociedad (Aguaded, 2008), “naturalizando la realidad en términos cinematográficos” (Sell Trujillo et al., 2014, p. 113).

En este sentido, Vera (2011) plantea que la comunicación, desde una perspectiva comunitaria, 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 tanto de las instituciones educativas, familiares como los propios medios es imprescindible en los procesos formativos y aún más cuando se trata de formar en valores de ciudadanía” (Vera, 2011, p. 70). Sirviéndose de la hegemonía y la fuerza social que la comunicación ejerce, esta autora propone 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. Esta

visión socializadora los hace ser considerados, según propone Morduchowicz (2004), como pedagogías públicas.

Siendo conscientes de la función de los medios como agentes sociales, no todo lo que se crea y emite es loable; preocupa qué se cuenta y cómo se cuenta. Por ello, y 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 múltiples estudios. Los contenidos de carácter violento y los posibles efectos causados en quienes los consumen han suscitado la publicación de numerosos trabajos. Preocupa sobre todo la violencia 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.

En el presente estudio nos centraremos en el público infantil, en los dibujos animados y en la violencia de género manifiesta, como una variante del concepto violencia. Partiendo del análisis de los efectos sociales de los medios 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 usen otras, incluida la televisión. Ante la peligrosidad del consumo de contenidos nocivos, la alfabetización audiovisual se plantea como una herramienta de apoyo ante una necesidad imperante y “la formación en género una garantía para que se produzca una información adecuada sobre el trato machista o para que las y los guionistas de series propongan productos no sexistas” (Núñez Domínguez, 2011, p. 21).

Buckingham (2005) y Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego (2013) plantean que uno de los retos de la educación en medios es la construcción de estrategias para que, de manera autónoma, se comprenda que éstos están

sujetos a intereses empresariales presentando mensajes que influyen en las personas. Es por este motivo por el que es necesario conocer los mecanismos de producción y persuasión de la industria del entretenimiento y el aprendizaje del lenguaje audiovisual y digital de los medios. Es esencial el desarrollo tanto de capacidades axiológicas y cognitivas como afectivas para la decodificación de los valores que se presentan. “Los contenidos que se publican deben responder a normas éticas y solidarias de la sociedad, deben fomentar la democracia y la participación y estar abiertos a la construcción de escenarios de convivencia, pluralidad y conocimiento” (Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego, 2013, p. 116-117).

Con todo ello, y tomando como referencia publicaciones previas que muestren que en los dibujos animados se proyectan situaciones de violencia género y que tales contenidos afectan de un modo u otro al público infantil que los consume, el objetivo de este trabajo es defender que los dibujos animados pueden ser utilizados como un material educativo por ser un producto audiovisual atractivo para este tipo de audiencia. Se proponen como una herramienta de intervención socio-educativa aplicada a los niños y niñas para evitar la violencia de género en la edad adolescente. Valiéndonos de su influencia, y a partir del eduentretenimiento, la intención es utilizar este producto audiovisual para alfabetizar sensibilizando en aras de la detección y prevención de este tipo de violencia, en cualquiera de sus variantes.

Siguiendo la teoría de Piaget (1982), en la que plantea las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, trabajar con niños y niñas en la horquilla de los 9 y 11 años es esencial ya que es en este periodo cuando comienzan a establecer diferencias entre la realidad y la ficción. Castro (2009) defiende la prevención temprana de violencia de género ya que se trata de un problema social, y por tanto, educativo si se entiende que la educación es una construcción social promovida por y para el desarrollo de la sociedad.

Otros autores como Fernández y Ponce de León (2011, p. 57-58) destacan la necesidad de prestar atención durante la infancia a la adquisición de los roles

de género, como un elemento visible de aprendizaje, basado en los juicios de los demás, que podría determinar los comportamientos de los menores. En la mayoría de las culturas existen marcadas diferencias en la forma en que se espera que piensen, actúen o sientan hombres y mujeres. El abanico de conductas consideradas propias de hombres y mujeres, es decir, masculinas o femeninas, junto con las actitudes y las características de personalidad que se atribuyen a cada uno definen los roles de género. Prestar especial atención a este proceso desde las escuelas y las familias es imprescindible para detectar y prevenir el aprendizaje de futuros comportamientos violentos.

## **2. LA ALFABETIZACIÓN COMO DISCIPLINA: UNA LECCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL AUDIOVISUAL**

Los medios audiovisuales han ido adquiriendo roles específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndose en uno de los ejes centrales de la educación contemporánea. Por ello, hablar de comunicación y educación como dos disciplinas independientes no tiene sentido actualmente ya que la segunda necesita de la primera para hacer frente a la sociedad de la información, una sociedad donde los individuos y las comunidades están sometidas a otras influencias que contribuyen a su formación.

Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego (2013) plantean que la alfabetización mediática, lejos de ser una novedad pedagógica, es una reclamación que se viene haciendo a la escuela desde hace varias décadas y que está relacionada con los ámbitos de la comunicación y la educación. Las autoras plantean que al tratar de realizar una conceptualización, lo primero que se debe señalar es su naturaleza polisémica y de solapamiento con otras definiciones. Esto se debe a que los campos de alfabetización, diferenciados en lo teórico y en lo práctico, se entremezclan en las dinámicas de uso de los diferentes medios. “A ello se suman las posibilidades que permiten los avances tecnológicos de transmitir y emitir mensajes y en la materialización



pedagógica de la educación en medios” (Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego, 2013, p. 119).

Desde el desarrollo epistemológico de la acción comunicativa existen diversos enfoques sobre educación en medios los cuales se han venido abordando desde varias concepciones. El enfoque proteccionista plantea el análisis lineal de causa-efecto entre los medios y las audiencias. El enfoque sociológico analiza las motivaciones, hábitos y costumbres de las personas frente a los medios. El enfoque semiótico analiza los diferentes lenguajes en los medios y el enfoque cultural estudia las representaciones sociales y las relaciones de poder inmersas en los medios de comunicación (Morduchowicz, 2008).

Aunque Pérez (2003) planteaba la educación mediática como una tarea filosófica que afecta a nuestra conciencia como seres humanos y a nuestra faceta de ciudadanos, cuando Buckingham en 2005 define la alfabetización audiovisual se refiere al conocimiento y las habilidades que se adquieren para poder comprender y crear mensajes a través de los medios de comunicación. \_Media Literacy Resource Guide (1989) plantea que la alfabetización en medios supone una comprensión razonada de la naturaleza de los medios de comunicación y la capacidad para crear productos mediáticos. La UNESCO (2008) la relaciona con la capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes; y La Unión Europea (2009) la define como un área de conocimiento que promueve la lectura y la recepción crítica de los mensajes. Es necesario desarrollar la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios que existen en la actualidad, ya sean impresos, audiovisuales o electrónicos; así como la capacidad para distinguir entre la ficción, la información y lo artístico. A partir de esta definición, se propone una base teórica de siete elementos que sustentan las teorizaciones sobre medios de comunicación y alfabetización: 1. Todos los medios son construcciones, 2. Cada persona interpreta los mensajes de manera diferente, 3. Los medios de comunicación tienen intereses comerciales, 4. Los medios de comunicación

contienen mensajes ideológicos y de valor, 5. Cada medio tiene su lenguaje, su estilo, sus técnicas, sus códigos, sus convenciones y su estética, 6. Los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas y 7. Forma y contenido están estrechamente relacionados en los medios de comunicación (Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego, 2013, p. 119).

Desde una perspectiva pedagógica, Gutiérrez y Tyner (2012) plantean que la alfabetización mediática es una preparación básica para la vida actual y por ende obligatoria en el desarrollo escolar. Ha de ser crítica, dignificante y liberadora, oponiéndose a la idea funcional de enseñar a utilizar aparatos o educar a receptores como consumidores audiovisuales y tecnológicamente entrenados. Debe potenciar el desarrollo de una actitud de constante cuestionamiento sobre el origen de la información, los intereses de los productores y las relaciones que se establecen entre los cambios tecnológicos, los desarrollos sociales y culturales (Gabelas, 2007). Por su parte, Cuervo Sánchez y Medrano Samaniego (2013) afirman que ha de estar fundamentada en un proceso político y pedagógico denominado 'Educación en Medios'.

A pesar de las diferentes perspectivas desde las que se define el concepto, autores como Buckingham (2005) y Gutiérrez y Tyner (2012) coinciden en que la ciudadanía participativa, activa y crítica de este siglo necesita desarrollar capacidades que le permitan comprender los medios de comunicación. La educación en medios no se limita al ámbito de lo académico y escolar, sino que se desarrolla en una variedad de contextos como la familia, los espacios formales e informales de aprendizaje, las instituciones gubernamentales y los espacios culturales (UNESCO, 2008; Pérez-Tornero y Varis, 2010). Dentro de esta práctica, Buckingham (2005) plantea que su desarrollo se puede establecer a través de cuatro conceptos clave: producción, lenguaje, representación y audiencia. Señala que son aspectos que pueden ser analizados en todos los medios de comunicación, que son flexibles en su articulación y que reflejan la fundamentación teórica sobre la educación en medios.



El audiovisual se entiende, por tanto, como una herramienta didáctica para el aprendizaje. Desde el ámbito de la investigación, existen diferentes autores que avalan dicha afirmación siendo el cine y la televisión los medios más estudiados.

Buckingham (2005) hace hincapié en la diferencia entre la educación por medio de o con los medios. Éste defiende que el proceso pretende la formación de ciudadanos críticos y conscientes del poder de los medios de comunicación, contrario a la simple instrucción en la utilización de los medios o la formación de consumidores. Al mismo tiempo, Pereira y Urpí (2005) diferencian entre lo que denominan la educación para el cine y la educación con el cine. La primera iría encaminada a mejorar la comprensión de los aspectos denotativos presentes en cualquier obra, lo que equivaldría a manejar los elementos formales del cine, desarrollar las estrategias que favorezcan su comprensión o juzgar tanto la dimensión estética como narrativa de una película. La segunda, debería dirigirse a la mejora del gusto estético, así como a promover la formación ética y el análisis de los valores y contravalores presentes.

Ante este panorama, Marzal (2007) reconoce la necesidad de integrar el cine y la televisión como un recurso didáctico que pudiera emplearse de forma transversal. Aboga por un modelo de análisis fílmico dirigido a deconstruir las obras en el que se aborden, desde una perspectiva interdisciplinar, aspectos que van desde sus componentes textuales a los aspectos históricos, estéticos, sociológicos, etc. pasando por las condiciones en las que se producen y distribuyen los films. Holgado (2013) subraya que la potencialidad pedagógica del cine se sustenta en su capacidad para llevar a cabo la representación de realidades diversas pudiendo convertirse en una herramienta capaz de transformar no solo lo que la audiencia sabe, sino también lo que hace. Esta autora, si bien no desarrolla cómo se llevan a cabo esos procesos, reconoce la capacidad que puede tener el cine para transformar a los espectadores. Sell Trujillo et. al. (2014), por su parte,

proponen que el cine puede cambiar a las personas, por ello, defienden el educar por el cine. Esta propuesta se basa en su capacidad para perturbar la mente humana y producir experiencias de naturaleza diversa. El resultado de ese proceso ha de dirigirse a ampliar los límites del yo y, por tanto, de aquello a lo que tenemos acceso. Un proceso que puede ser propuesto o que ocurre sin más mediación y que se descubre y nombra solo una vez que ha ocurrido. De ahí la eficacia, sorpresa y subversión de ver cine y cambiar por él.

## **2.1. CÓMO EL PÚBLICO INFANTIL SE ENFRENTA AL DISCURSO AUDIOVISUAL: EL EDUENTRETENIMIENTO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS ANIMADOS**

Siendo conscientes de que el público infantil se presenta como una audiencia vulnerable y permeable ante lo que consumen a través de los medios, desde el punto de vista tanto de la educación como de la investigación, es importante analizar los procesos internos y externos de significación que realizan los sujetos cuando están frente a un mensaje.

Dice Aguilar González en su artículo ‘Lecturas transversales para formar receptores críticos’ (2008) que el modo de consumir cualquier contenido audiovisual 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, y a través de distintos soportes. El espectador tiene la capacidad de seleccionar lo que desea ver generándose en él una satisfacción ilusoria haciéndole pensar que tiene poder de decisión sobre su consumo. Estas y otras modalidades de ver cine o 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, p. 28). Además, añade que en el proceso de la recepción se ponen en marcha en el público infantil dos momentos fundamentales: la construcción de sentidos y la incorporación de sentidos.

Por un lado, cuando el niño o niña recibe un mensaje lo primero que hace es establecer una relación entre lo representado en éste y lo que representa en la realidad (referente); si no 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. Por otro, 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: cuanta más experiencia tengan las niñas y niños, mayor será la posibilidad de tender redes de significado más complejas. Es primordial, por tanto, que se eduque al receptor para que se ejecute una correcta interpretación. Lo primero es lograr la disposición del menor para desarrollar en él la capacidad de diferenciar contenidos televisivos reales de los ficticiales pero a su vez que sepan interpretar lo que haya de real en la ficción televisiva; y para ello, el eduentretenimiento se presenta como una buena herramienta.

Según Bouman (1999), “el eduentretenimiento es el proceso de diseñar e implementar una forma mediada de comunicación con el potencial de entretener y educar a las personas”. Esta técnica tiene como finalidad marcar una diferencia en la forma de enseñar, siendo una manera didáctica para que la población, a la cual se está educando, comprenda lo que se está proyectando. Su uso ha generado gran impacto en la sociedad en los últimos años debido a su gran capacidad para enseñar y concienciar a la sociedad sobre los fenómenos que en esta suceden (Tufte, 2001, 2003, p. 26).

En el eduentretenimiento debe existir esa unificación entre la educación y el entretenimiento, por ello, la animación se presenta como una herramienta de interés a través de la cual llevarlo a cabo.

Los dibujos animados, más allá de constituirse como una variante de programación, se han configurado como un género cuya identidad se fundamenta en la singularidad de su audiencia. La delimitación de su público

objetivo es un rasgo común y su especificidad estaría edificada sobre la base de la edad de sus integrantes. Por ello, ante el análisis de cualquier título animado se debería contemplar la diversidad de las temáticas planteadas las cuales están, por lo general, dirigidas a distintos públicos, tanto infantiles como adultos. A pesar de ello, los niños y niñas constituyen un volumen importante de la audiencia total que consume programas infantiles, y probablemente el más vulnerable ante sus mensajes, dada su incompleta formación ideológica, social, cultural y de valores, desde la que son interpretados y asimilados los mensajes del medio televisivo.

Desde el punto de vista de la intervención, y pensando en la violencia de género manifiesta en los medios, es importante que las instituciones educativas trabajen el tema de este modo con niños y niñas en edades infantiles para evitar este tipo de situaciones en la etapa de la adolescencia. En este sentido, 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, p. 36). Por ello, es importante el compromiso de enseñar a ver educando la mirada de quienes conviven con los medios.

A través de los encuentros diarios con los medios, los niños y niñas elaboran gradualmente un conjunto de conceptos espontáneos que los capacita para distinguir entre el medio y el mundo real, y por consiguiente, decidir hasta qué punto han de interiorizar lo que ven en las pantallas y tomarlo seriamente. Aunque Núñez Domínguez (2008) expone que las palabras son todavía más peligrosas que las imágenes porque suelen estar tapadas por unas imágenes llamativas (2008, p. 149), es cierto que en los dibujos animados el ritmo de las tramas y las acciones es tan rápido que dificulta el análisis pormenorizado del mensaje, y por tanto, la retención de su significado por parte de los niños y niñas. En cambio, no sucede lo mismo con las imágenes ya que éstas sí quedan interiorizadas. Ante esta situación, poner en marcha una actividad basada en un procedimiento 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 hasta que los más pequeños puedan comprender sin de 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. Como expone Vygotsky (1972, 1978), al discutir las cuestiones con otros es primordial la justificación de tales valoraciones alcanzando, de este modo, un conjunto de criterios más sistemáticos y coherentes.

Insertos en el ámbito de la violencia, y más concretamente la violencia de género, con la educación mediática encontrarán un conjunto de conceptos tales como estereotipo, sexismo, igualdad, desigualdad, género... 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 pues, que aprendan a descifrar cada uno de los elementos que componen el texto audiovisual: 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 pongan en relación con la realidad social. Pero cuando se habla de crear una reflexión crítica, ¿a qué nos referimos exactamente? Se busca 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 las niñas y niños 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.

De este modo, Aguilar González (2008) propone la intertextualidad como una herramienta que propicia una lectura transversal 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, p. 9). Esta competencia 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 et al. 2006).

Por su parte, Díaz-Aguado (2002, 2003), propone como acciones de prevención, adecuar la intervención a las características evolutivas de los sujetos, ayudar a construir un currículum no sexista que supere la tradicional invisibilidad de las mujeres y enseñar a construir la igualdad a través de la colaboración entre alumnos y alumnas, detectando y combatiendo los problemas que conducen a la violencia de género, así como favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales.



### **3. MÉTODO Y RESULTADOS**

Para alcanzar el objetivo planteado, el presente trabajo se plantea en dos fases: por un lado, mediante trabajos previos se pretende demostrar que los dibujos animados manifiestan situaciones de violencia de género; y por otro, que el contenido audiovisual influye en los niños y niñas. Para ello, se llevará a cabo una revisión bibliográfica. La búsqueda del material teórico se fija en dos áreas de interés correspondientes a la disciplina del audiovisual y la educación para su aplicación práctica en la intervención social.

La búsqueda de los trabajos se realizó en bases de datos como Dialnet, Google Scholar, Latindex, ProQuest, SciELO, SCIRUS y Web of Science. Cabe resaltar que la Revista Comunicar se toma como fuente de carácter específico por abordar temas relacionados con la educación y el audiovisual, los cuales sirven de precedentes y apoyo al presente trabajo.

En cuanto a los criterios de búsqueda hay que precisar que si bien no se discrimina según el tipo de documento, se contemplan como válidas publicaciones contemporáneas tanto de producción nacional como internacional. Así, los términos empleados para la búsqueda fueron: alfabetización audiovisual, animación y violencia, violencia de género en los dibujos animados, educación mediática, audiovisual e intervención social y psicopedagogía, entre otros.

Una vez recopilados los trabajos más cercanos a nuestra línea de investigación, se procede a elaborar una ficha de análisis que nos permita codificar los resultados. Para el diseño de la misma se toma como referente la tabla confeccionada por Rodríguez Otero et al., 2017, presentando la siguiente información: a) autor/-es (año), b) objetivo y c) conclusiones.

**Fase 1**

Considerando que los dibujos animados se presentan como formadores que afectan de manera parcial aunque directa en los receptores, interesa saber qué se cuenta y cómo se cuenta ya que sus narrativas influyen en cómo entendemos la realidad a través de unos personajes que tomamos como referentes. En esta fase, y aunque es abundante la bibliografía referida a ello, se pretende mostrar diversos trabajos que abordan la triada dibujos animados, violencia e infancia como temas de estudio.

**Tabla n.º 1. Revisión de estudios que analizan el tratamiento de los personajes masculinos y femeninos en la programación infantil**

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Antón Fernández (2001)	Demostrar la representación de los personajes masculinos y femeninos que se ofrece a niños y niñas a través de la programación infantil.	La televisión infantil ofrece una representación de los sexos a las niñas y niños conformadora de una ideología patriarcal, puesto que oculta o excluye la presencia femenina. Se produce un déficit importante de visibilidad femenina mientras que universaliza y sobredimensiona la presencia masculina.
Penalva (2002)	El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación.	Detección de violencia. Necesidad de aplicar la alfabetización audiovisual para trabajar el tema de la violencia expuesta en los contenidos audiovisuales.
Pérez García y Urbina Ramírez (2005)	Comparar las series de dibujos animados de los años 70 con las actuales, con la finalidad de comprobar si la preocupación social en torno a la representación de la violencia presente en los programas infantiles ha propiciado cambios al respecto en los últimos años.	Las series más antiguas son más violentas aunque en las más actuales predomina la violencia a través de los diálogos.

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Núñez Domínguez y Loscertales (2008)	Analizar cómo se presentan hombres y mujeres así como los roles que desempeñan en los dibujos animados.	Los dibujos animados esconden componentes ideológicos que deforman la realidad, potenciando una interacción social basada en el sexismo. Lo cierto es que en ellas no hay nuevos modelos de mujer ni nuevos modelos de hombres sino figuras caducadas, potencialmente perjudiciales para la salud psicosocial de la infancia.
Cabello y Ortega (2007)	Examinar las relaciones de género en la programación infantil chilena emitida en abierto.	Las producciones asiáticas exaltan el cuerpo como una estrategia para ser deseado, admirado o competir con pares. En el caso de las producciones estadounidenses: los personajes femeninos son secundarios y estereotipados. En la producción chilena: desafío a algunos tipos de relación consideradas tradicionales o conservadoras.
Núñez Domínguez (2008)	Analizar el sexismo en películas y series de animación.	Presencia de roles humillantes y desprestigiados. Las palabras son todavía más peligrosas que las imágenes porque suelen estar tapadas por unas imágenes llamativas.
Reig y Mancinas (2010)	Analizar la representación de los personajes femeninos protagonistas con rol de madres en los dibujos.	El gobierno de España, de tendencia socialdemócrata, muestra una gran preocupación por las políticas de género, y ha creado, incluso, un Ministerio de Igualdad. Este mismo gobierno permite que las series con mayor contenido sexista sean las más transmitidas y estén al alcance de los niños, en horario infantil y en televisión abierta.
Pérez Ugena, Menor y Salas (2010)	Análisis de la programación infantil para detectar situaciones de violencia en televisión.	A pesar de que se detecta una cierta mejora en los dos últimos años, la protección a la infancia es aún muy deficiente. Las cadenas son víctimas de la estructura programática por la que optan, toda vez que el mayor nivel de incumplimientos se concentra en las apuestas específicas de su programación diferencial.

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Vázquez Barrio (2011)	Analizar las características de los personajes infantiles de los programas para los niños emitidos por las cadenas generalistas de ámbito español.	Existe diferencia de género entre los personajes masculinos y femeninos siendo éstos representados de manera estereotipada. Las mujeres son más sumisas, más pasivas, pesimistas y menos competitivas.
Sánchez-Labela Martín (2016)	Analizar el tipo de violencia de género proyectada en los dibujos animados más consumidos por el público infantil.	La violencia más representada es la violencia psicológica y simbólica.

(Fuente: tabla confeccionada a partir del trabajo de Rodríguez Otero et al., 2017).

**Fase 2**

Si bien es cierto que el público infantil es acrítico y permeable, aprendiendo y aprehendiendo lo que consume a través de los medios, es importante señalar que los mensajes no influyen de manera directa sobre ellos sino que en el proceso de recepción y reflexión intervienen factores externos como la cultura y el entorno en el que conviven, crecen y se desarrollan. A continuación se exponen algunos trabajos que demuestran cómo los niños y niñas se enfrentan y asimilan lo que consumen.

Tabla n.º 2. Revisión de estudios sobre la influencia del audiovisual en el público infantil

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Aguilar González (2004)	Desarrollar la competencia intertextual y la visión crítica de los niños ante el consumo de determinados programas.	En una nota periodística identificaron situaciones, roles y actores desde una perspectiva dicotómica: bueno-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.

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Marentes Rodríguez (2009)	Posicionar el cine foro como herramienta educativa. Se pretende que los estudiantes analicen el discurso fílmico para detectar situaciones y realidades en torno a la figura del maestro.	El cine foro se implanta como una herramienta que posibilita los procesos de aprendizaje de los estudiantes, además se ha constituido como un gran apoyo dentro del quehacer pedagógico generando un cambio en las clases tradicionales.
Castro (2009)	Enseñar a detectar el sexismo y la violencia de género en los productos audiovisuales. Dotar al alumnado de herramientas y claves para su análisis y reflexión.	Los resultados obtenidos indican que los niños y niñas justifican y sustentan la violencia de género.
Tur Viñes y Grande Esteban (2009)	Analizar la violencia y la prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante.	Se detectan conductas antisociales en los contenidos televisivos que consumen los niños y niñas. Éstos no comprenden íntegramente lo que visionan. Se impone necesario que la intervención en casa es fundamental para construir una buena competencia audiovisual, así como trazar una adecuada dieta televisiva.
Aran y Rodrigo (2013)	Analizar la interpretación de los espectadores infantiles ante la presencia de violencia en la programación televisiva dirigida a la infancia.	Los niños y niñas definen y diferencian distintos tipos de violencia. El proceso de recepción está enmarcado por una historia cultural y por unas prácticas concretas de lectura y consumo en las que los aspectos narrativos contextuales tienen un gran protagonismo en la interpretación infantil de la violencia.
Llorent y Martín (2014)	Utilizar programas infantiles para educar.	Es evidente que los medios de masas ejercen una función informativa muy importante y paralelamente tienen unos efectos multiplicadores, influyendo en el desarrollo infantil. Por este motivo la escuela debe mantenerse en contacto con los medios en general y con la televisión en particular.

Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Del Moral Pérez y Villalustre Martínez (2014)	Demostrar en qué medida la convicción de una muestra de escolares de primaria sobre la existencia de unas profesiones masculinas y otras femeninas podría estar relacionadas con los referentes mediáticos que se les presentan en los dibujos animados y teleseries que ven a menudo estereotipadas y cargadas de sesgos sexistas.	Si bien los niños de los centros públicos y las niñas de los centros concertados han señalado de forma mayoritaria que todos tenemos los mismos derechos, hay que resaltar que las niñas de los centros públicos y los niños de los centros concertados señalan que el hecho de que haya unas profesiones específicas para chicos y otras para chicas se debe a que poseen cualidades diferentes. Por ello, se afirma que el constructo cognitivo de estos estudiantes está fundamentado, en parte, por lo consumido a través de los medios donde continuamente se proyectan representaciones estereotipadas.
Blanco Ruiz (2014)	Cómo el uso de las redes sociales va más allá de los contenidos que puedan compartirse a través de ellas, y cómo influyen en la perpetuación de estos discursos del sistema sexo-género que son parte del origen de la violencia contra las mujeres.	Entre los propios jóvenes se reconoce la influencia que las películas, las series de televisión, las revistas, la literatura o la música pueden tener sobre ellos, especialmente cuando más pequeños son. Aunque también se observa que este reconocimiento de la influencia no es sobre ellos mismos, sino sobre terceros, sobre otros más jóvenes. Las redes sociales no pueden quedarse al margen de las actuaciones contra la violencia de género, ya que se tratan de una pieza fundamental no solo para ejercerla, sino también para combatirla.
Gabino Nevárez (2015)	Cómo se construyen culturalmente los imaginarios sociales desde una temprana edad.	La programación televisiva tiene una importancia social y su incidencia se puede asociar a los fenómenos culturales y comunicativos del telespectador. Los programas infantiles se presentan como una forma de aculturalización ideológica.
Chicaiza Caiza (2015)	Comprobar la influencia que tienen los programas televisivos infantiles en el cambio de comportamiento de las niñas y los niños de una escuela de Ecuador.	Se detecta la incorrecta interpretación de los contenidos televisivos. El autor relaciona este hecho, de manera directa, con la ausencia de los padres cuando los más pequeños consumen televisión, estableciéndola como una causa determinante.



Autor (año)	Objetivo	Conclusiones
Sánchez-Labela Martín (2016)	Comprobar si los estudiantes de edad pre-adolescente detectan situaciones de violencia de género en los dibujos animados.	Las niñas no detectan que los personajes femeninos son víctimas de las violencia psicológica y simbólica. El motivo: entienden dichos comportamientos como normalizados.

(Fuente: Tabla confeccionada a partir del trabajo de Rodríguez Otero et al., 2017).

Como se puede comprobar, y desde el punto de vista de la investigación, la programación infantil es un ámbito de estudio de interés para especialistas en comunicación audiovisual y educación por la influencia y los efectos que puede causar en la audiencia que los consume.

Como se ha mencionado anteriormente, preocupa qué se cuenta y cómo se cuenta. Por ello, analizar el tratamiento que se les concede a los personajes femeninos y masculinos, los roles y estereotipos asignados, la violencia representada y las relaciones de género es una máxima que preocupa a nivel nacional e internacional en aras de la igualdad de género.

Los resultados de los estudios revelan que la programación infantil ofrece una representación caduca de los personajes femeninos y masculinos sujeta a una ideología patriarcal basada en el sexismo, donde la figura masculina adquiere el poder frente a la femenina. Autoras como Antón Fernández (2001), Núñez Domínguez y Loscertales (2008), Núñez Domínguez (2008) y Vázquez Barrio (2011) demuestran la superposición de los personajes masculinos en detrimento de los femeninos quienes adoptan papeles de subordinación y sumisión.

Según los trabajos analizados, en los dibujos o películas animadas no solo se detecta violencia física, sino que la violencia psicológica y/o simbólica que los personajes masculinos ejercen sobre los femeninos es constante a través de

los diálogos y las acciones enmarcadas en el contexto cotidiano de los personajes. Este dato se reafirma con lo expuesto por Pérez García y Urbina Ramírez (2005) cuando realizan un análisis comparativo entre las series de animación de la década de los setenta y las que se emitían en televisión en el momento del estudio. Entre sus resultados resaltan que las series más antiguas son más violentas aunque en las más actuales predomina la violencia a través de los diálogos. Este hecho queda corroborado por Núñez Domínguez (2008) cuando afirma que si bien la presencia de roles humillantes y desprestigiados recaen sobre los personajes femeninos, las palabras son todavía más peligrosas que las imágenes porque suelen estar tapadas por unas imágenes llamativas.

Ante esta situación, y en el contexto español, resultan interesantes las palabras de Reig y Mancinas (2010) cuando denuncian que el gobierno permite que las series con mayor contenido sexista sean las más transmitidas y estén al alcance de los niños en horario infantil y en televisión abierta, incumplándose las políticas de protección de la infancia.

La existencia de situaciones de violencia de género y desigualdad en los dibujos animados es una realidad que queda constatada. Ahora bien, qué sucede con dichos contenidos. ¿Influyen en el público infantil que los consume? ¿De qué manera? Ante estas cuestiones, diversos trabajos como el de Llorent y Martín (2014) indican que el contenido audiovisual influye en el desarrollo infantil. Del mismo modo, Del Moral Pérez y Villalustre (2014) demuestran que el constructo cognitivo de los estudiantes está fundamentado, en parte, por lo consumido a través de los medios donde continuamente se proyectan representaciones estereotipadas; de ahí que asignen determinadas profesiones a hombres y otras a mujeres. En la misma línea, Chicaiza Caiza (2015) detecta la incorrecta interpretación de los contenidos televisivos y establece como causa determinante la ausencia de la educación audiovisual por parte de los padres de los menores. Tur Viñes y Grande Esteban (2009) plantean que los menores no comprenden lo que

visionan, lo cual reafirma lo que Aguilar González planteaba en 2004: “los niños reconocen roles pero no situaciones”.

Por su parte, el trabajo realizado por Castro (2009) muestra que los niños y niñas justifican y sustentan la violencia de género. Estos datos quedan corroborados en la publicación de Sánchez-Labela Martín (2016) donde se demuestra que las niñas normalizan las situaciones de violencia de género.

#### **4. CONCLUSIONES**

En el presente trabajo se ha podido demostrar, por un lado, que en los dibujos animados como producto audiovisual consumido por el público infantil, se proyectan representaciones estereotipadas y de desigualdad entre los personajes masculinos y femeninos, así como situaciones de violencia psicológica y/o simbólica donde las mujeres son las víctimas; lo cual desencadena diferentes situaciones en las que la violencia de género es palpable. Por otro, que dichos contenidos influyen de un modo u otro en este tipo de audiencia quien llega a justificar tales hechos. La conclusión con la cual justificar esta realidad es que los niños y niñas entienden estos comportamientos como normalizados, lo cual se convierte en un problema social. Estos resultados demuestran que tales representaciones resultan potencialmente perjudiciales para la salud psicosocial de la infancia (Núñez Domínguez y Loscertales, 2008).

Ante este panorama cabe preguntarnos: ¿por qué se continúan proyectando tales representaciones? Si los niños y niñas en edad infantil no solo no detectan situaciones de violencia de género, sino que además, la justifican en algunos casos: ¿podemos pensar que llegados a la adolescencia acepten estos comportamientos en sus relaciones de pareja, por ejemplo? Puesto que preocupa que la normalización de estas representaciones desemboque en una actitud permisiva en la adolescencia, es fundamental concienciar a la población infantil acerca de esta problemática social. ¿Cómo hacer que empaticen? ¿Cómo hacer para persuadirles?

Si bien Castro (2009) plantea acercarse a los niños y niñas a través de cuestionarios, libros de lectura, revistas, periódicos, libros de texto, pancartas, juguetes y programas de radio (2009, p. 440), en este trabajo se propone que desde las escuelas se recurra a la utilización de los dibujos animados como herramienta de análisis y posterior reflexión, ya que son una fuente importante de la emanan malas prácticas en cuanto a la representación de la igualdad entre hombres y mujeres. Se cree en su efectividad por tratarse de un producto audiovisual que les resulta cercano, familiar y a través del cual reconocen a sus personajes favoritos, resultando más sencillo que los niños y niñas se muestren receptivos y participativos. Se busca que los educandos sean competentes en interpretación y análisis por medio de la ciencia de la semiótica.

Tal y como propone Castro (2009), es interesante abordar la temática de la violencia de género desde dimensiones más generales que las que plantea la propia problemática: trabajar las actitudes, experiencias, construcción de la identidad de género, estereotipos, prejuicios, las relaciones de los niños y niñas, las expectativas que la sociedad tiene puestas en ellos y ellas, sus propias expectativas y cómo todo esto, dependiendo de como se viva y como se construya, es la semilla que siembra la violencia de género. Y es que, los dibujos animados, junto al cine, se constituyen como una entidad significativa al poseer elementos que hacen parte del lenguaje verbal y no verbal. Se convierten en un recurso audiovisual, una herramienta enriquecedora que permite aumentar la capacidad crítica, reflexiva, interpretativa y creativa de sus espectadores.

Sainz Pelayo (2013), por su parte, plantea trabajar la igualdad de género desde las aulas en base a tres objetivos concretos: 1. Modificar las conductas, actitudes y concepciones sobre la igualdad en ámbitos como la convivencia, el lenguaje oral y escrito, los juegos y roles históricos..., de manera que se adquieran valores como la empatía, solidaridad y el respeto. 2. Promover la reflexión del alumnado y la crítica constructiva de la realidad: realidad social, medios de comunicación, publicidad..., y 3. Conseguir que el

alumnado extrapole esas nuevas adquisiciones, basadas en la igualdad, al resto de los ámbitos de su vida (Sainz Pelayo, 2013, p. 38).

Concebida la educación como un proceso de conformación de actitudes y valores, es necesario acentuar, desde el ámbito de la escuela, la responsabilidad del docente en la educación de niños y niñas en una relación de igualdad y de confianza como antítesis de las relaciones abusivas y de violencia (Gairín, 2007). Del mismo modo, autores como Aguilar González (2004), Marentes Rodríguez (2009) y Llorent y Martín (2014), entre otros, proponen abordar el problema desde las instituciones educativas; aunque al mismo tiempo es necesaria la intervención de las familias. Defienden el desarrollo de competencias que permitan construir una visión crítica.

Actualmente los niños no participan de la cotidianidad de los adultos como en épocas anteriores, donde en su compañía solían obtener los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para su desarrollo personal y su futuro laboral. Una vez identificada la infancia como estadio cultural diferenciado, por primera vez en la historia, los niños no precisan de la intervención directa de los adultos para aprender. La televisión especialmente, y demás medios audiovisuales, facilita toda una oferta formativa que los propios niños y niñas prefieren descubrir y explorar. De esta manera, desde la preocupación científico-pedagógica se deben aunar esfuerzos entre la escuela y la familia, en tanto instituciones educadoras por excelencia, y la televisión (Aguaded, 2011; Míguez Pérez et al., 2012).

Se defiende pues, la alfabetización audiovisual como herramienta para los escolares, de modo que pase por el desarrollo de competencias mediáticas (Aguaded, 2010; Pérez-Tornero y Varis, 2010; Pereira et al., 2012) haciendo especial hincapié en el análisis crítico de los estereotipos verbo-icónicos de los discursos audiovisuales, la contextualización de guiones y narraciones audiovisuales, la recreación de escenarios y personajes que favorezcan una convivencia armónica y no discriminatoria entre hombres y mujeres;

potenciando las aportaciones positivas y enriquecedoras de ambos desde la complementariedad, evitando equiparaciones que les caricaturicen.

Con todo ello, resulta necesario que la escuela esté en contacto con los medios y que incluya en sus planes de estudios la educación mediática y la educación en igualdad como una competencia transversal para trabajar desde la infancia. Resultaría alarmante que la escuela le diese la espalda a tal componente de la realidad (Escofet y Rubio, 2007).

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M.C. (2008a). La familia ante el consumo de TV de sus hijos: orientaciones y propuestas. *Revista Comunicar*, 31, 293-298. doi: 10.3916/c31-2008-03-009
- Aguaded, J.I. (2010b). La educación para la comunicación. Nueva alfabetización para un mundo global. En M. E. Del Moral (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (pp. 55-70). Barcelona: Octaedro.
- Aguaded, J.I. (2011c). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Revista Comunicar*, 36, 7-8. doi:10.3916/C36-2011-01-01
- Aguilar-González, L.E. (2004a). Estrategias de aprendizaje en recepción infantil. *Revista Nómadas*, 21, 128-137.
- Aguilar-González, L.E. (2008b). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Revista Comunicar*, 31, 27-33. doi:10.3916/c31-2008-01-003
- Antón-Fernández, E. (2001). *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión. Trabajo de investigación en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, a propuesta de la Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.



- Aran, S., y Rodrigo, M. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil. *Revista Comunicar*, 40, 155-164. doi: 10.3916/C40-2013-03-06
- Blanco-Ruiz, M<sup>a</sup>.Á. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Revista Comunicación y Medios*, 30, 124-141. doi:10.5354/0719-1529.2014.32375.
- Bouman, M. (1999). *Collaboration for Pro-social Change: The Turtle and the Peacock. The Entertainment-Education Strategy on Television*. Netherlands: Thesis Wageningen Agricultural University.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabello, P., y Ortega, C. (2007). Las relaciones de género en los dibujos animados de la TV chilena. *Revista Cuadernos de Información*, 21, 34-47.
- Cabero, J., y Córdoba, M. (2009). *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. Sevilla: MAD.
- Castro, M. E. (2009). *Prevención de violencia de género con niñas y niños de educación primaria. Actas X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidad de Minho.
- Chicaiza, I. V. (2015). *Los programas televisivos infantiles y su influencia en el cambio de comportamiento de niñas y niños de Quinto año A y B de la Escuela de Educación Básica 'Manuela Espejo' del Cantón Ambato de la Provincia de Tungurahua*. Extraído del Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Ambato.
- Cuervo, S.L., y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Revista Teor. educ.* 25, 111-131.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2014). Percepción infantil de la asignación de roles en series animadas: claves para su alfabetización visual. *Revista Icono 14. Actas Congreso Internacional de Comunicación Infantil*, (15), 177-194.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002a). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Díaz-Aguado, M.J. (2003b). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Revista Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Durañona, M.A., García Carrero, E., Hilaire, E., y Vallini, A.M. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Escofet, A., y Rubio, M.J. (2005). La Brecha Digital: Género y Juegos de Ordenador. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 63-77.
- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2011). *Trabajo Social con Familias*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gabelas, J. (2007) Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Revista Comunicar*, 28, 69-73.
- Gabino, A. (2015). *El consumo simbólico y cultural de los programas infantiles en los niños de edad escolar*. Extraído Repositorio Digital de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador- UPS.
- Gairín, J. (2007). Aproximación a la temática de violencia de género. En M. A. Essomba (Coord.), *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género* (pp. 9-21). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gerbner, G., Morgan, M., y Signorielli, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En J. Bryant y D. Zilimann (Eds.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 35-66). Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Revista Comunicar*, 38, 10-12. doi: 10.3916/C38-2012-02-00
- Holgado, C. (2013). El cine como herramienta didáctica para la historia de Alemania: a propósito del programa de eugenesia en el Nacionalsocialismo. *Revista Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 4, 1-19.
- Igartua, J.J., y Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Revista Comunicación y Sociedad*, 21, 25-52.
- Lazo, C. M. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Revista Comunicar*, 31, 35-40. doi:10.3916/c31-2008-01-004

- Llorent, V. J., y Martín, V. (2014). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 73-82.
- Loscertales, F., y Núñez Domínguez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Marentes Rodríguez, L. M. (2009). El cine foro como herramienta para analizar la representación del maestro en el discurso cinematográfico. *Revista Praxis Pedagógica*, 10, 7-23.
- Marzal, J. (2007). El análisis filmico en la era de las multipantallas. *Revista Comunicar*, 29, 63-68.
- Media Literacy Resource Guide (1989). Toronto: Ontario Ministry of Education
- Míguez Pérez, R., Santos Gago, J.M., Alonso Rorís, V.M., y Anido Rifón, L. (2012). Una herramienta de soporte a la educación infantil a través de la televisión. *Revista IEEE-RITA*, 2, 78-85.
- Morduchowicz, R. (2004a). *El cine de animación*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morduchowicz, R. (2008b). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez Domínguez, T., y Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Revista Comunicar*, 31, 757-763. doi: 10.3916/c31-2008-03-078
- Núñez Domínguez, T. (2008). La mujer dibujada. El sexismo en películas y series de animación. En F. Loscertales y T. Núñez (Coords.), *La mirada de las mujeres en la sociedad de la información*, (pp. 139-161). Madrid: Visionnet.
- Núñez Domínguez, T. (2011). Ideas-clave para la reflexión. En T. Núñez Domínguez y Y. Troyano (Coords.), *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*, (pp.1-34). Madrid: Delta.
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 395-412. doi: 10.14198/ALTERN2002.10.31

- Pereira, C., y Urpí, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista Estudios de Juventud*, 68, 63-90.
- Pereira, S., Pinto, M., y Pereira, M. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Revista Comunicar*, 39, 91-99. doi: 10.3916/C39-2012-02-09
- Pérez, J. (2003, octubre, 57-60). *Educación en Medios: Perspectivas y Estrategias*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación.
- Pérez García, F., y Urbina Ramírez, S. (2005). Violencia en los dibujos animados de ayer y hoy. *Revista Comunicar*, 25, 293.
- Pérez-Tornero, J.M., y Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.
- Pérez-Ugena, Á., Menor, J., y Salas, Á. (2010). Violencia en televisión: análisis de la programación en horario infantil. *Revista Comunicar*, 35, 105-112. doi:10.3916/C35-2010-03-03
- Piaget, J. (1982). Los años postergados: la primera infancia. Barcelona: Paidós.
- Reig, R., y Mancinas, R. (2010). Dibujos animados: estereotipos de género. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 111, 79-83.
- Rodríguez Otero, L.M., Rodríguez Castro, Y., Lameira Fernández, M., y Carrera Fernández, M.V. (2017). Violencia en parejas gays, lesbianas y bisexuales: una revisión sistemática 2002-2012. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 13, 49-71.
- Sainz-Pelayo, S. (2013). *¿Cómo coeducar en la escuela? Análisis de materiales de aula para el tratamiento de la igualdad de género*. (Trabajo Final de Grado). Cantabria: Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2016). Violencia de género en los dibujos animados televisivos: la impasibilidad del público infantil. Pautas para un consumo responsable. *Revista Communication papers. Media literacy & Gender Studies*, 9, 37-55.
- Sell Trujillo, L., Martínez-Pecino, R., y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. Pixel-Bit.

*Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124.  
doi:10.12795/pixelbit.2014.i45.08

- Tufte, T. (2001a). Entertainment-Education and Participation - Assessing the Communication Strategy of Soul City. *Journal of International Communication*, 2, 25-51.
- Tufte, T. (2003b). Edutainment in HIV/AIDS Prevention. Building on the Soul City Experience in South Africa. In Jan Servaes (Ed.), *Approaches to Development. Studies on Communication for Development*. Paris: UNESCO (Communication Development Division).
- Tur Viñes, V., y Grande Esteban, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visitados por menores en Alicante. *Revista de Estudios de Comunicación, Zer*, 27, 33-59.
- UNESCO (2008). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. París: División de la Sociedad de la Información.
- Vázquez Barrio, T. (2011). Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-11.
- Unión Europea (2009). Definición del concepto Alfabetización Mediática. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:am0004&from=ES>.
- Vera, T. (2011). Cine contra la violencia de género: experiencias co-educativas. En T. Núñez Domínguez y Y. Troyano Rodríguez (Coords.), *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social*, (pp. 67-82). Madrid: Delta.
- Vygotsky, L.S. (1972a). El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño. *Revista Problemas de Psicología*, 2, 114-123.
- Vigotsky, L.S. (1978b). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- .