

## **Violencia de género en los dibujos animados televisivos: la impassibilidad del público infantil. Pautas para un consumo responsable**

### **Gender violence on cartoons broadcast through television: children as impassible audience. Advices for responsible consumption**

#### **Autora:**

#### **Inmaculada Sánchez-Labella Martín**

Doctora Profesora Sustituta Interina

Inmaculada Sánchez-Labella Martín

<https://orcid.org/0000-0002-8346-6353>

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Facultad de Comunicación.  
Universidad de Sevilla. España. Avenida Américo Vespucio s/n, 41092, Sevilla. España. 954 55 59 05  
[isanchez4@us.es](mailto:isanchez4@us.es) [academia.edu](http://academia.edu), [researchgate.net](http://researchgate.net), [linkedin.com](http://linkedin.com)

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se muestra la preocupación por los efectos que puede provocar en la audiencia infantil la violencia de género expuesta a través de los dibujos animados. Por ello, el objetivo es comprobar si en los títulos más consumidos por los niños y niñas se da este tipo de violencia y, en caso afirmativo, comprobar si es detectada por este público. Tomando como muestra un total de 1275 estudiantes, y cincuenta capítulos animados, el proceso de estudio se divide en tres fases: en primer lugar, a través de la técnica del cuestionario, se pregunta al alumnado qué dibujos animados consumen. En segundo lugar, y considerando sus respuestas, mediante el análisis de contenido se estudian tanto la representación de los personajes como los diálogos. Finalmente, el alumnado, tras visionar conjuntamente algunos capítulos, determina si en ellos se dan situaciones de violencia de género. Los resultados demuestran, por un lado, que en los dibujos animados se continúa representando desigualdad entre los personajes masculinos y femeninos siendo éstos quienes sufren situaciones de violencia de género; y por otro, que son las niñas quienes, en un mayor porcentaje, afirman que las mujeres representadas no están siendo víctimas de esta violencia. Así, el artículo demuestra que la audiencia infantil permanece inmune ante estas situaciones y concluye que no las detectan porque entienden dichos comportamientos como normalizados.

#### **Palabras clave**

violencia de género, dibujos animados, infancia, impassibilidad, escolares, educación mediática

#### **ABSTRACT**

This paper shows the concern about the effects that gender violence causes on childhood through cartoons. By this reason, the aim this study is check if there is gender violence on the most consumed cartoons by children and, if true, check if this type of violence is detected by this audience. Taking a sample 1275 students, and fifty chapters of cartoons, the process of investigation is divided on three parts: on the first place, through survey as technique, the children are asked about their favorites cartoons. On the second place, after knowing their answers, through analysis of content, the representation of characters and the dialogues are analyzed. Finally, after the children saw some chapters, the students have explained if they have detected situations with gender violence. The results showing, on the one hand, that exist differences between male and female characters, who suffer gender of violence and, on the other hand, there are more girls that boys that affirm that women aren't victims of gender violence. So, this study shows that childish audience is immune to such situations and this study concludes affirming that children don't detected this situations because they understand these behavior as a normal attitude.

#### **Keywords**

gender violence, cartoons, childish, impassivity, students, media education

## 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 entretener, distraer y divertir, 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.

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. En este sentido, Teresa Vera 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 es imprescindible en los procesos formativos y aún más cuando se trata de formar en valores de ciudadanía" (Vera, 2011: 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 vertebran el conocimiento y la experiencia; esta visión socializadora los hace ser considerados, según propone Roxana Morduchowicz en 2004, como pedagogías públicas.

Siendo conscientes de la función socializadora de los medios, 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.

Partiendo del análisis de los efectos sociales de la televisión, y centrándonos en el público infantil y la violencia de género manifiesta en los medios, como una variante del concepto violencia, 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 audiovisuales marcados por este tipo de violencia, Trinidad Núñez Domínguez expone que "la formación en género es 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: 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). Por ello, es importante el compromiso de enseñar a ver educando la mirada de quienes conviven con los medios.

### **1.1. El compromiso de las televisiones ante los contenidos violentos**

En los últimos años, las cuestiones que más interés han suscitado entre investigadores y usuarios de la comunicación en España han sido la protección de la audiencia infantil (Torrecillas y Díaz-Cerveró, 2012), la calidad de los contenidos televisivos dirigidos a menores, el cumplimiento del Código de Autorregulación de los Contenidos (Fernández-Martínez y López de Ayala López, 2011) y la necesidad de políticas de alfabetización mediática (Aguaded, 2007). Fuera de nuestras fronteras, la relación de la infancia con la televisión también está siendo objeto de abundantes estudios (Steeimers y D'Arma, 2012: 67-85; Pereira y Pinto, 2011; Larsen, 2010: 267-283).

En los últimos años, en España, este interés se ha puesto de manifiesto por la convocatoria de diferentes Congresos y Foros de carácter científico, como el Congreso Hispanoluso de Televisión de Calidad (2005), el Foro Internacional de Televisión celebrado en 2007 (Aguaded, 2007), o la III Jornada de Grupos de Investigación sobre Infancia y Comunicación, celebrada en Madrid (2011). Además, en el ámbito universitario también existen diferentes grupos de investigación que vienen produciendo un importante ma-

terial científico sobre el tema (Tolsá y Bringué, 2012). El estudio de la relación de los nativos digitales con las pantallas (García, 2009: 7-30) a través del Proyecto Socmedia, o iniciativas para el estudio de la relación entre menores y televisión, como el Proyecto Procotin (2008-2012), dirigido por Núñez-Ladeveze, son solo algunas de las iniciativas que, desde hace años, vienen sucediéndose en España. En todas ellas, la preocupación por la televisión infantil de calidad es una constante.

Tal y como indica Ortiz Sobrino et al. en su artículo 'Las televisiones y la investigación en la infancia y televisión' (2013), este creciente interés ha provocado que, en algunos casos, las cadenas de televisión se hayan implicado en la investigación y la construcción de discursos televisivos en pro de la infancia. En España, ha sido en la televisión pública estatal (TVE) donde han surgido más iniciativas en este sentido, aunque también desde las televisiones autonómicas se ha puesto de manifiesto una cierta preocupación por el tema.

En la Biblioteca del Centro de Formación de RTVE se pueden encontrar las primeras referencias a estudios sobre la relación de la Infancia con los contenidos audiovisuales, que datan de los primeros años de la televisión en España. Uno de los primeros documentos que aparecen en su catálogo es el trabajo 'Los niños y la televisión: encuesta sobre audiencias en programas de televisión', realizado por Jesús María Vázquez para el Ministerio de Información y Turismo, en 1965. El 'Dossier de prensa de TVE sobre los niños y la publicidad (septiembre 1979-diciembre 1980)', elaborado por la Oficina de prensa de RTVE en 1980, es otra de las primeras referencias documentales encontradas en la que se aborda la relación de los menores con los mensajes publicitarios. En el caso de la televisión privada Ortiz Sobrino et al. afirman que en relación con estas televisiones "se observa una prevalencia de los aspectos comerciales frente a la infancia, así como poco interés por la

relación entre los menores y la televisión" (2013: 143). Más allá de suscribir el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, o de la firma de un protocolo de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el sector audiovisual, el 26 de junio de 2004, el esfuerzo de las privadas se ha reducido a alguna acción esporádica de promoción de los derechos de los menores. De hecho, en la propuesta formulada por la asociación de televisiones privadas, UTECA, para la creación de un Consejo Superior de Televisión se ignoraba completamente a la audiencia infantil (Del Corral, 2006).

Con todo ello, parece que hay evidencias suficientes para afirmar que, frente a las constantes críticas a las cadenas televisivas por su desinterés por la infancia, "al menos desde la televisión pública sí hay una cierta predisposición en avanzar hacia un mejor tratamiento de la imagen y contenidos de y para los menores" (Ortiz Sobrino et al. 2013: 143). A pesar de las críticas generalizadas, sobre todo a las cadenas privadas, Tur y Grande afirman que "aunque se siguen produciendo ciertos niveles de incumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos y la baja calidad de algunos de los programas emitidos, lo cierto es que se constata que, muy lentamente, la calidad de esos contenidos va mejorando" (Tur y Grande, 2009: 33-59).

En 2007, la aportación científica de la televisión pública estatal se llevó a cabo a través del Foro Internacional 'Educar la mirada. Propuestas para enseñar a ver la televisión' que el Instituto de RTVE, el Grupo Comunicar y la Dirección General de las Familias e Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales promovieron, en noviembre de ese año, con el objetivo de reflexionar y proponer pautas útiles para la necesaria alfabetización mediática y para un consumo responsable de los contenidos infantiles de televisión. La producción científica del congreso se reflejó en el número 31 de 'Comunicar' y en la publicación 'Educar la mirada,'

editada por el Instituto Oficial de Radio y Televisión y el Grupo Comunicar (Aguaded, 2007).

Como consecuencia de todas estas aportaciones de la televisión pública sus profesionales cuentan hoy con una serie de recomendaciones para la elaboración de contenidos, encaminadas a garantizar los derechos de los menores. Así, en junio de 2010, TVE aprobó por unanimidad su 'Libro de Estilo' en el que, dentro del apartado dedicado a la información y contenidos sensibles, se introduce un epígrafe dedicado a la infancia. Se trata de una guía de actuación para sus profesionales cuyo objetivo es el tratamiento adecuado de los niños y sus derechos en la televisión pública (RTVE, 2010: 52).

Ante todo ello cabe preguntarse: ¿la televisión es un vehículo adecuado para el público infantil? ¿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.

La violencia se presenta como un problema creciente en la sociedad moderna. Si bien las causas de 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. Psicólogos, psiquiatras y pediatras, como un nuevo colectivo preocupado, pueden tener una presencia importante ante los efectos que la violencia televisada pueda ejercer sobre esta audiencia. Así, la Academia Americana de Pediatría (AAP), para hacer frente a la violencia en televisión, sugiere que 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; deben hablar abiertamente a los padres y madres acerca de los patrones de visualización de este tipo de programas en sus hogares. Así, la AAP, junto con las organizaciones médicas, ha sido una firme defensora de la audiencia infantil ante la televisión.

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. Junto a éstos, las escuelas deben apostar 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.

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.

Ya 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.

A partir de esta década, especialistas en la psicología como Rowell Huesmann y Leonard Eron (1986) entre otros, afirmaron que las niñas y niños que veían muchas horas de violencia en 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 Victor Beresing en su artículo 'The impact of media violence on children an adolescents: opportunities for clinical interventions' (2014) expone que en los último 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. Teniendo en cuenta que el surgimiento de las nuevas pantallas otorga a los niños y niñas autonomía e independencia para consumir cualquier tipo de programa sin la supervisión de sus padres, dicho autor afirma que las niñas y niños verán 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 (Beresing, 2014).

Algunos investigadores han demostrado que los niños y niñas muy pequeños imitan actos agresivos de la televisión en su juego con sus compañeros o compañeras. Aunque en general la violencia en la televisión y en las películas a menudo transmiten 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, los jóvenes vulnerables que han sido víctimas pueden verse tentados a utilizar medios violentos para resolver sus problemas. Además, se puede afirmar que 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.

Es una realidad, por tanto, que 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 cada vez a más colectivos, lleva consigo el hacerles conscientes de 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, sí que deben replantearse qué se está ha-

ciendo 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.

Ver no es entender, y es por ello por lo que 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 comportamentales que contribuirán a la socialización de la infancia y la adolescencia. Por ese motivo se precisa continuar apostando por la alfabetización audiovisual como una herramienta encargada de enseñar a promover un modo de consumo en las prácticas sobre la cultura mediática.

## **1.2. Cómo los contenidos audiovisuales ejercen influencia en la audiencia infantil**

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 sometidos a otras influencias que contribuyen a su formación. Los niños y niñas suman un volumen importante de la audiencia total que consume televisión, 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. Por ello, es primordial la existencia de estudios que enfoquen su objetivo en conocer qué se emite a través de los medios y cómo se emite en aras de descubrir los posibles efectos que éstos provocarán en la audiencia que los consume.

Así, y como estudios contemporáneos anteriores al que aquí se redacta, resulta in-

interesante mencionar en el ámbito latinoamericano el trabajo titulado 'El consumo simbólico y cultural de los programas infantiles en los niños de edad escolar', de Amalia Gavino Nevárez (2015). El objetivo principal de este proyecto realizado desde Ecuador fue contribuir a elevar el nivel intelectual, estructural y cultural de los programas de televisión infantil ya que los resultados revelaron que la programación televisiva tiene una importancia social y su incidencia se puede asociar a los fenómenos culturales y comunicativos del telespectador.

Para lograr tal afirmación se analizó el consumo simbólico y la demanda televisiva de los programas infantiles. Para ello, se llevó a cabo la técnica del análisis de contenido de este tipo de producto audiovisual; el propósito, por ende, fue registrar cómo se construyen culturalmente los imaginarios sociales desde una temprana edad, y es que como afirma la autora: "sin lugar a dudas, la narrativa icónica posee un lenguaje mediático, una forma de construcción comunicativa y una acción de influencia entre su audiencia. En tal sentido los programas infantiles se presentan como una forma de aculturalización ideológica" (2015: 37).

Por otro lado, y como complemento a éste, se cita el trabajo titulado: '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', realizado por Isaac Vinicio Chicaiza Caiza (2015). Este estudio tiene como finalidad 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. Como resultado 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.

En España, resulta interesante mencionar a autoras de referencia como Tamara Vázquez Barrio quien lleva a cabo interesantes estudios centrados en la infancia y la televisión; así se ha de citar: 'La televisión y los niños. Una aproximación a los modelos de investigación' (2010) y '¿Qué ven los niños en la televisión?' (2011), entre otros. Por su parte, Vicente Llorent y Verónica Martín en 2014 publican: 'La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica'. En este trabajo, tal y como afirman Del Río y Román (2005), se expone que 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. "Resultaría alarmante que la escuela le diese la espalda a tal componente de la realidad" (Escofet y Rubio, 2007).

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 facilitan toda una oferta formativa que los propios niños prefieren descubrir y explorar. De esta manera, desde la preocupación científico-pedagógica debemos alentar por aunar esfuerzos entre la escuela y la familia, en tanto instituciones educadoras por excelencia, y la televisión como una influencia infantil consolidada (Aguaded, 2011; Míguez Pérez et al., 2012).

Por su parte, el trabajo 'Percepción infantil de la asignación de roles en series animadas: claves para su alfabetización visual', de M<sup>a</sup> Esther Del Moral Pérez y Loudes Villalustre Martínez (2014), plantea como objetivo

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 teleriesas que ven, a menudo estereotipadas y cargadas de sesgos sexistas.

Los resultados muestran que 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.

Ante estos resultados, y culpabilizando a las narraciones audiovisuales dirigidas al público infantil, en donde el papel de la mujer ocupa un lugar secundario e irrelevante, es sujeto de mofa, menosprecio, ridiculizado, sufre vejaciones, maltrato u omisiones intencionadas, falta de consideración por su talento y desempeño, etc., puede ser el caldo de cultivo idóneo para que esos repertorios inconscientes contaminen su percepción y asimilación de la sociedad en la que viven, dado que se constituyen como fabulosas plataformas para el aprendizaje social, al presentar una determinada manera de ver, percibir el mundo y de actuar en él (Del Moral, 2010).

Ante ello, las autoras defienden 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, Pinto y Pereira, 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 po-

sitivas y enriquecedoras de ambos desde la complementariedad, evitando equiparaciones que les caricaturicen.

### **1.3. La educación mediática: una herramienta para el análisis. La interpretación y reflexión del mensaje como propuestas para abordar el problema**

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 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, y a través de distintos soportes. 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 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 receptor halle el vínculo otorgará al significado un valor denotativo o connotativo.

2. La incorporación de sentido. 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 experiencias tengan las niñas y niños, mayor será la posibilidad de tender redes de significado más complejas.

Siguiendo a 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: 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.

Es primordial, por tanto, que se eduque al receptor para que se ejecute una correcta interpretación. Lo primero es lograr la capacidad de diferenciar contenidos televisivos reales de las ficciones pero a su vez que sepan interpretar lo que haya de real en la ficción televisiva.

Cierto es que en los dibujos animados televisivos 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, pero no sucede lo mismo con las imágenes; 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.

A través de los encuentros diarios con la televisión 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.

Como expone la teoría de Vygotsky, 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... 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 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 pongan 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.

De este modo, Aguilar González 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: 9). 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).

#### 1.4. Hipótesis y objetivo del estudio

Tomando como base los trabajos precedentes al actual, citados anteriormente, se fijan los objetivos de este artículo. Habiéndose afirmado en todos ellos que la violencia expuesta en los contenidos audiovisuales influye en el público infantil, cabe preguntarse qué sucede con la violencia género: ¿es representada en los dibujos animados? ¿Cómo influye en los niños y niñas? ¿Son éstos capaces de detectarla?

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.

Posicionándonos ante un público infantil, y tras el planteamiento realizado anteriormente, surgen algunas cuestiones que delimitan el ámbito de estudio. ¿Qué historias se cuentan en los dibujos animados más consumidos por los niños y niñas en la televisión? ¿Cómo son representados los personajes masculinos y femeninos? ¿Se exponen situaciones de violencia de género? ¿De qué tipo? ¿Éstas son detectadas por los niños y niñas?

Ante este panorama el presente estudio parte de una hipótesis: aun siendo conscientes de la importancia de la educación mediática y teniendo en cuenta que los

centros escolares albergan entre sus competencias la alfabetización y la capacidad de desarrollar actividades de co-educación que doten a las niñas y niños de herramientas para afrontar situaciones de desigualdad y violencia de género expuesta a través de los medios, éstos continúan mostrándose como sujetos impasibles ante la capacidad de detectar tales situaciones a través de los dibujos animados.

Para obtener datos que verifiquen o refuten esta afirmación, el presente trabajo, más allá de conocer si en los títulos animados más consumidos por la audiencia infantil se exponen situaciones de violencia de género, plantea como objetivo general poder determinar si la animación ejerce influencia sobre los niños y niñas. A su vez, dicho objetivo queda dividido en tres más específicos los cuales son determinantes para establecer una conclusión contundente:

1. Conocer qué títulos animados consume el público infantil.
2. Visionar dichos contenidos con la finalidad de analizar cómo se construyen los personajes femeninos y si éstos sufren situaciones de violencia y de qué tipo.
3. En caso afirmativo, interesa saber si los niños y niñas detectan tales situaciones.

## 2. METODOLOGÍA

Para hallar respuestas a las cuestiones que marcan los objetivos, aunque se realizará un recuento del total de los niños y niñas que manifiestan una determinada opinión, el proceso metodológico que se propone en este trabajo, en lugar de plantear el tema efectuando una medición cuantitativa, se centra en el análisis cualitativo por lo que, recurriendo al análisis de contenido, se procederá a analizar la representación de los personajes y los diálogos en los títulos animados más visionados por los niños y niñas, así como las respuestas vertidas por éstos a través de los cuestionarios. Con ello, se podrán establecer conclusiones acerca de los

datos que se han obtenido tras el análisis de contenido y la opinión que los escolares mantienen con respecto a lo que visionan. Basándose el presente trabajo en la tríada violencia de género, dibujos animados e infancia, el proceso metodológico utilizado, de corte cualitativo, delimita el estudio en tres fases.

Fase 1. En primer lugar se delimita el ámbito de estudio a la Comunidad de Andalucía. Para que los resultados obtenidos sean relevantes, se establece como muestra un total 1.275 estudiantes (688 niños y 587 niñas), pertenecientes a colegios tanto públicos como privados, urbanos y rurales, de dicha Comunidad Autónoma. Con la intención de hallar el equilibrio territorial se elige al azar cuatro provincias siendo éstas: Sevilla, Córdoba, Málaga y Jaén. La edad de la muestra oscila entre los 9 y 11 años, dicha horquilla queda justificada según lo expuesto por Piaget cuando plantea las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, el autor establece que es en este periodo cuando los niños y niñas comienzan a establecer diferencias entre la realidad y la ficción.

Para poder obtener respuestas por parte del alumnado se decide usar la técnica del cuestionario el cual será realizado a lo largo de dos sesiones, tal y como se indica a continuación. Dada la escasa edad de los niños y niñas éste estará compuesto por un total de cinco preguntas. Cuatro de ellas son de respuesta cerrada, excepto la segunda que será de respuesta abierta.

Las primeras cuestiones a las que debe responder el alumnado, en la primera sesión, son:

1. ¿Consumes dibujos animados?
2. En caso afirmativo, ¿podrías indicar los que ves con más frecuencia? Escribe tres títulos como máximo.

Fase 2. Habiendo obtenido las respuestas, en este segundo momento se procede a aplicar la técnica de análisis de contenido sobre los títulos más visionados. Dada la

amplitud de respuestas se decide recopilar los títulos más consumidos, resultando un total de cinco, de los cuales se analizan diez capítulos de cada uno. Nos enfrentamos pues, al análisis de 50 capítulos animados entendiéndolos, por tanto, como unidades de estudio. Respecto a la elección de esta técnica no deja lugar a dudas la apreciación de Miguel Clemente quien afirma que "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).

De la misma manera, y siguiendo a Laurence Bardin, el análisis de contenido es entendido como "el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes

permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes" (Bardin, 1986: 32).

Con todo ello, el análisis se centra en: a) el perfil de los personajes masculinos y femeninos, b) delimitando la violencia en tres tipos: física (VF), psicológica (VP) y simbólica (VS), se pretende saber qué personajes sufren situaciones de violencia, de qué tipo y en qué título animado se representa, y c) comprobar si existen diálogos sexistas.

Fase 3. Habiendo obtenido resultados en la fase anterior, el alumnado visiona de manera conjunta, en la segunda sesión, algunos capítulos con el objetivo de obtener respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras violentos los dibujos animados que acabas de ver?
2. ¿Consideras el insulto y/o el desprecio como un tipo de violencia?
3. ¿Sufren situaciones de violencia las mujeres en los dibujos animados que acabas de ver?

### 3. RESULTADOS

#### Fase 1 del estudio:

**Tabla nº 1. Dibujos animados más consumidos y cadena en la que se emite**

TÍTULOS	CADENA DE EMISIÓN
Los Simpson	Antena 3
Padre de Familia	Neox (Grupo Atresmedia)
Shin-chan	Neox (Grupo Atresmedia)
Phineas y Ferb	Disney Channel
American Dad	Neox (Grupo Atresmedia)

Fuente: Elaboración propia

#### Fase 2 del estudio:

**Tabla nº 2. Perfil de los personajes masculinos y femeninos**

Perfil de hombres	Perfil de mujeres	Perfil de niños	Perfil de niñas
Trabajan fuera de casa	Responsables	Activos	Pasivas
Casados	Casadas	Traviosos	Con poca personalidad
Con hijos	Con hijos	Aventureros	-
Infantilizados	Amas de casa	Con iniciativa	-
Solteros	-		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla nº 3. Tipo de violencia representada en los personajes**

Título	Personajes masculinos, ¿sufren situación de violencia?	Personajes femeninos, ¿sufren situación de violencia?	Tipo de violencia
Padre de Familia	No	Si	VP, VS
Shin-chan	No	Si	VP, VS
Phineas y Ferb	No	-	-
American Dad	No	Si	VP, VS
Los Simpsons	No	Si	VS

Fuente: elaboración propia

**Tabla nº 4. Sexismo en los diálogos**

Título	Diálogos
Los Simpsons	Capítulo 'Homer se va de juerga.' -Padre: "Perdóname Marge, lo siento... lo siento porque estoy hambriento, mi ropa apesta y estoy cansado".
Padre de Familia	Capítulo 'La muerte tiene una sombra.' -Padre: "Lois, trabajo duro durante toda la semana para mantener a la familia, soy el hombre de la casa". -La conciencia del padre: "Miéntele Peter, a ellas se les puede mentir no son personas como nosotros".  Capítulo 'Cuestión de matarlo.' Ejemplo 1 -Padre: "Lois, las cosas que te gustan como limpiar y cocinar las tienes en casa, qué suerte tienes". -Madre: "Peter, esas cosas no las hago porque me gustan sino por el amor que siento por mi familia".  Ejemplo 2 -Madre: "Peter, llevo todo el día limpiando la casa y ahora llegas tú y la pones como un estercolero". -Padre: "Me encantaría ayudarte pero soy muy torpe para esas cosas, recuerda cuando intenté poner la lavadora".

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>
Phineas y Ferb	No se han detectado diálogos sexistas.
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 carvernícola, 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>

Fuente: Elaboración propia

### Fase 3 del estudio:

**Tabla nº 5. ¿Las niñas y niños detectan situaciones de violencia de género en los dibujos animados?**

Pregunta	Respuestas niñas (%)	Respuestas niños (%)
¿Consideras violentos los dibujos animados que acabas de ver?	Sí: 8,18% No: 61,16% A veces: 29,13% NS/NC: 1,53%	Sí: 25,15% No: 36,19% A veces: 37,06% NS/NC: 1,60%
¿Consideras el insulto y/o el desprecio como un tipo de violencia?	Sí: 74,28% No: 24,53% NS/NC: 1,19%	Sí: 81,54% No: 17,44% NS/NC: 1,02%
¿Sufren situaciones de violencia las mujeres en los dibujos animados que acabas de ver?	Sí: 21,64% No: 59,97% A veces: 15,58% NS/NC: 2,81%	Sí: 25,44% No: 56,98% A veces: 15,98% NS/NC: 1,60%

Fuente: Elaboración propia

#### 4. DISCUSIÓN

En primer lugar, resulta interesante destacar que los dibujos animados más consumidos por los niños y niñas entre 9 y 11 años son, en su mayoría, títulos destinados a un público adulto lo cual se convierte en un punto de riesgo ya que éstos no tienen la capacidad de entender el sentido de las historias contadas siguiendo la sátira y el humor crítico plasmados en ellos. Más allá de las limitaciones de este público, en cada uno de los títulos animados mencionados, la representación de los personajes en base a sus características y funciones bien merecen una reflexión.

Tal y como se ha podido comprobar en la tabla nº 2 existe una acentuada diferencia en el modo de representar a los personajes masculinos y femeninos: mientras que ellos se presentan como independientes y despreocupados, ellas continúan construyéndose bajo el estereotipo de mujer tradicional relacionada con el espacio interior: la familia y el hogar. Lo mismo sucede entre los personajes masculinos y femeninos infantiles: ellos manifiestan un comportamiento más dinámico y extrovertido; ellas, por el contrario, muestran un carácter más introvertido.

A través de esta primera descripción es palpable la diferencia entre ambos tipos de personajes evidenciándose la superposición de los personajes varones.

Este hecho se corrobora cuando se procede a analizar la existencia de situaciones de violencia y sobre quién recae. Así, se ha podido constatar que en dichos títulos animados se proyectan situaciones de violencia psicológica y simbólica; siendo los personajes femeninos quienes las sufren, además se han detectado numerosos diálogos donde el sexismo es el protagonista.

Con todo ello, es evidente que los dibujos animados se constituyen como un producto audiovisual, consumido por el público infantil por el mero hecho de serlo, que continúa

potenciando acentuadas diferencias entre los personajes hombres y mujeres. Pero aun así, los niños y niñas no detectan dicha situación.

Por su parte, en la tabla nº 5 se indica que el 61,16% de las niñas afirman que estos no son dibujos animados violentos frente a un 36,19% de los niños. El 23,51% de las niñas afirma que el insulto y el desprecio no es un tipo de violencia frente al 17,44% de los niños. Como consecuencia de ello, por un lado, el 59,97% de las niñas entiende que los personajes femeninos no sufren situaciones de violencia de género, por otro, el 56,98% de los niños afirma lo mismo.

#### 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha podido demostrar que las cadenas privadas, las cuales son las más consumidas por el público infantil estudiado, presentan dibujos animados en los que la violencia de género se expone de manera continuada; por tanto, la afirmación de Tur y Grandes (2009), quienes declaran que lentamente las televisiones privadas avanzan hacia un mejor tratamiento de la imagen y contenidos de y para los menores, no es del todo evidente, al menos en este caso. Quizás, estas televisiones pueden defenderse argumentando que emiten este tipo de contenido fuera del horario infantil pero es una realidad que los niños no cuentan con restricciones a la hora de consumir televisión, y menos aún cuando se trata de animación; incluso tienen la posibilidad de consumir los programas no solo a través del medio televisivo sino mediante otras pantallas.

Ante este hecho se eleva la importancia de lo que se ha venido exponiendo a lo largo de estas páginas: entendiendo que las cadenas privadas buscan sus intereses comerciales y económicos, más allá del compromiso por parte de las instituciones educativas, debe existir el compromiso de los tutores de los menores por controlar los contenidos audiovisuales que consumen; dialogar y re-

flexionar, al mismo tiempo, acerca de lo que visionan incidiendo sobre la intencionalidad y significación de los relatos.

Cualquier dibujo animado actual representa y hace alusión a situaciones y personajes reales, en muchos casos de manera estereotipada. Por ello, es fundamental la presencia de personas que guíen el proceso, al menos en los primeros momentos en los 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.

Siguiendo a Buckingham, se espera que "a través de los poderes del análisis, el alumnado pase de un estado 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). Según este autor, 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.

Todo ello resulta primordial ya que, dando respuesta a los objetivos marcados, se afirma que en los dibujos animados analizados se continúa representado desigualdad entre los personajes masculinos y femeninos, y que existe un elevado porcentaje de niños y niñas que no detectan las situaciones de violencia de género representadas. En cuanto al modo en que éstos interpretan tales situaciones se ha de especificar que existe disparidad en cuanto a la forma de percibir que los personajes femeninos representados son víctimas de violencia de género; siendo de obligado cumplimiento resaltar que hay un mayor porcentaje de niñas que no

lo detectan del mismo modo que lo hacen los niños.

Se ha de hablar pues, de impasividad. La audiencia infantil se muestra inmune ante dichas situaciones. Pero, ¿por qué se da un mayor porcentaje de niñas que no detectan que sus homónimas animadas sufren este tipo de violencia? La respuesta parece clara: porque entienden dichos comportamientos como normalizados. Se convierte éste en el principal motivo con el que 'justificar' los continuos casos de violencia psicológica que sufren las adolescentes en sus entornos más cotidianos.

Estos resultados corroboran la afirmación de Luz Eugenia Aguilar González: "los receptores reconocen roles pero no las situaciones" (Aguilar González, 2004: 28). Y así sucede en este caso: el alumnado es capaz de detectar los roles representados en los dibujos animados (madres amas de casa, obedientes, responsables... y personajes masculinos como los más 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 evidente, que a pesar de los contravalores que se difunden, los niños prefieren programas caracterizados por la espontaneidad, la acción, la violencia y los diálogos que les provoquen la risa a pesar de que se aprenden y aprehenden actitudes inadecuadas de los personajes, dejando en segundo plano los valores. Quizás, en muchos casos, se cumple lo que ya se expuso en el corpus teórico: el público infantil no logra asimilar de manera profunda el significado de los diálogos dado el acelerado ritmo narrativo que se da en los casos analizados pero más allá de las palabras las imágenes sí provocan un mayor efecto: "las imágenes son un conjunto de creencias y asociaciones, es una forma de posición emotiva; puede ocurrir que existan poderosas razones lógicas y materiales para que se articule una imagen positiva o negativa; pero estas

razones se transforman en todos los casos, en creencias y asociaciones, la imagen es siempre un hecho emocional" (Gavino Nevárez, 2015: 39).

Con todo ello, se afirma la hipótesis planteada en el presente trabajo concluyendo que todavía la televisión, y concretamente en las series de animación, se sigue dando una acentuada disparidad entre géneros proyectándose una representación femenina subyugada a la superposición del género masculino. Dicha representación alimenta el imaginario colectivo infantil que carente de una visión crítica no detecta las situaciones de violencia de género representadas y, por ende, la subordinación a la que está siendo sometido el género femenino.

## 6. NOTAS

1. Según Luz Eugenia Aguilar González en su artículo 'Lecturas transversales para formar receptores críticos', la lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento les sirve para comprender e interpretar la realidad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- [1]; Aguaded, J.I. (2010). La educación para la comunicación. Nueva alfabetización para un mundo global. En Del Moral, M. E. (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (pp. 55-70). Barcelona: Octaedro.
- [2]; Aguaded, J.I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Revista Comunicar*,13(36), 7-8. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-01>
- [3]; Aguilar González, L.E. (2004). Estrategias de aprendizaje en recepción infantil. *Revista Nómadas*, (21), 128-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117678011.pdf>
- [4]; Aguilar González, L.E. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Revista Comunicar*,16(31), 27-33. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-04>
- [5]; American Psychological Association (2013). *Violence in the Media-Psychologists Study TV and Video Games Violence for Potential Harmful Effects*. Recuperado de <http://www.apa.org/action/resources/research-in-action/project.aspx>
- [6]; Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- [7]; Beresing, E. V. (2014). *The impact of media violence on children and adolescents: opportunities for clinical interventions*. Recuperado de <http://www.aacap.org>
- [8]; Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- [9]; Chicaiza Caiza, 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*. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/9344>
- [10]; Clemente, M. (1992). *Psicología social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Eudema.
- [11]; Del Corral, J. (2006). La industria televisiva comercial y las autoridades reguladoras. *Revista Telos*, (68), 103-105. Recuperado de <https://telos.fundacion-telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=68.htm>
- [12]; Del Moral, M. E. (2010). Fines de los medios de comunicación y niveles de intervención. La audiencia infantil. En Del Moral, M.E. (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (pp.21-30). Barcelona: Octaedro.

- [13]; Del Moral Pérez, M<sup>a</sup>. E & Villalustre Martínez, 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. Recuperado de <http://www.icono14.es/actas/index.php?conference=cici&schedConf=1cici&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=780&path%5B%5D=344>
- [14]; Del Río, M. & Román, M. (2005). *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión-RTVE.
- [15]; Durañona, M. A.; García, E.; Hilaire, E. & otros (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- [16]; Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Océano.
- [17]; Escofet, A. & Rubio, M.J. (2005). La Brecha Digital: Género y Juegos de Ordenador. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 63-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art4.pdf>
- [18]; Fernández-Martínez, A., López de Ayala & López, M.C. (2011). Televisión e Infancia: cinco años después del código de autorregulación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66),31-62. Recuperado de [http://www.revistalatinacs.org/11/art/923\\_Fuenlabrada/02\\_Ayala.html](http://www.revistalatinacs.org/11/art/923_Fuenlabrada/02_Ayala.html) doi: 10.4185/RLCS-66-2011-923-031-062.
- [19]; Gabino Nevárez, A. (2015). El consumo simbólico y cultural de los programas infantiles en los niños de edad escolar. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11018>
- [20]; Gentile, D. & Bushman, B. (2012). Reassessing Media Violence Effects Using a Risk and Resilience Approach to Understanding Aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(1), 138-151. Recuperado de <http://www.drpdouglas.org/drpdpdfs/GBRisk2012.pdf>
- [21]; Huesmann, R. & Eron, L. (1986). *Television and the aggressive child: a cross-national comparison*. New York: Routledge.
- [22]; Larsen, H. (2010). Legitimation Strategies of Public Service Broadcasters: The Divergent Rhetoric in Norway and Sweden. *Media, Culture & Society*, (32), 267-283. doi:10.1177/0163443709355610.
- [23]; Lazo, C. M. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Revista Comunicar*, 16(31), 35-40. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-05>
- [24]; Llorent, V. J. & 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(1), 73-82. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art5.pdf>
- [25]; Míguez Pérez, R., Santos Gago, J.M., Alonso Rorís, V.M. & Anido Rifón, L. (2012). Una herramienta de soporte a la educación infantil a través de la televisión. *IEEE-RITA* 7(2), 78-85. Recuperado de <http://dblp.uni-trier.de/db/journals/ieee-rita/ieee-rita7.html#PerezSRA12>
- [26]; Núñez Domínguez, T. (2011). Ideas-clave para la reflexión. En Núñez Domínguez, T. & Troyano, Y. (Coords.), *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social* (pp.1-34). Madrid: Delta.
- [27]; Núñez-Ladeveze, L. (2010). Informe para la evaluación del servicio público de TVE. Recuperado de: [www.uteca.com/uteca\\_contenidos/documentos/Informe\\_sobre\\_el\\_grado\\_de\\_cumplimiento\\_del\\_servicio\\_publico\\_de\\_TVE.pdf](http://www.uteca.com/uteca_contenidos/documentos/Informe_sobre_el_grado_de_cumplimiento_del_servicio_publico_de_TVE.pdf)
- [28]; Morduchowicz, R. (2004). *El cine de animación*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- [29]; Ortiz, M.A, Ruiz, J.A. & Día, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión. *Revista Comunicar*,20(40),137-144. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-16>
- [30]; Pereira, S., Pinto, M. & Pereira, M. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Revista Comunicar*, 20(39), 91-99. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-11>
- [31]; Pérez-Tornero, J.M. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.
- [32]; Pereira, S. & Pinto, M. (2011). Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal. *The Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 101-112. Recuperado de <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=jmle>
- [33]; Piaget, J. (1982). *Los años postergados: la primera infancia*. Barcelona: Madrid.
- [34]; RTVE. (2010). *Información sobre contenidos sensibles, 2010*. Libro de Estilo RTVE. Madrid: IORTV.
- [35]; Steemers, J. & D'Arma, A. (2012). *Evaluating and Regulating the Role of Public Broadcasters in the Children's Media Ecology: The Case of Home-grown Television Content*. *International Journal of Media & Cultural Politics*, (8),67-85. doi: 10.1386/macp.8.1.67-1.
- [36]; Tolsá, J. & Bringué, X. (2012). Leisure, interpersonal relationships, learning and consumption: the four key dimensions for the study of minors and screens. *Comunicación y Sociedad*, (1),253-288. Recuperado de [http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art\\_id=413](http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art_id=413)
- [37]; Torrecillas, T. & Díaz-Cerveró, E. (Ed.) (2012). *La protección de la audiencia infantil*. Madrid: Universitas.
- [38]; Tur, V. & Grande, T. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(17),33-59. Recuperado de <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-02-tur.pdf>
- [39]; Vera, T. (2011). Cine contra la violencia de género: experiencias co-educativas. En Núñez Domínguez, T. & Troyano Rodríguez, Y. (Coords.), *La violencia machista en el cine. Materiales para una intervención psico-social* (pp. 67-82). Madrid: Delta.
- [40]; Vázquez Barrio, T. & Malalana Ureña, A. (2010). La televisión y los niños. Una aproximación a los modelos de investigación. En Blanco, I. & Römer, M. (Coords.) *Los niños frente a las pantallas* (pp. 157-182). Madrid: Universitas.
- [41]; Vázquez Barrio, T. (2011). *¿Qué ven los niños en la televisión?*. Madrid: Universitas.

