



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado en Educación

(Código 3117. RD 99/2011)

TESIS DOCTORAL

Representación de la diversidad cultural en las series infantiles de televisión.

Presentada por:

Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado

Tutora y codirectora:

Dra. Isabel María Gallardo Fernández

Codirector

Dr. Ángel San Martín Alonso

Valencia, 2022

“La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia” Chimamanda Adichie (2010)

Resumen

En la actualidad somos conscientes del gran peso de la televisión en la transformación de la cultura. Asimismo, se entiende que la televisión y su contenido educa a los infantes ofreciéndoles actitudes, ideas, valores y conductas con los cuales guiar sus vidas. De manera que teniendo en cuenta el papel de los medios en la difusión de estereotipos y la necesidad de una mejor representación de las minorías, nos preguntamos ¿Cómo se representa la diversidad cultural en las series infantiles de televisión? Para abordar dicha cuestión se hace uso de una combinación de técnicas cualitativas propias de investigación social. Siendo el *análisis de contenido* y el *análisis crítico del discurso* la metodología seleccionada ya que permiten identificar, describir y explicar las representaciones sociales. En los resultados se destaca que existe una mayor representación de la diversidad cultural y se visibilizan nuevos modelos de personajes con el fin de romper con ciertos estereotipos culturales y de género. Sin embargo, a partir de un análisis profundo, se observa que existe un gran número de personajes que funcionan como modelos de diversidad que están contruidos en base a estereotipos negativos. De modo que promueven representaciones y narrativas que pueden resultar desfavorables para el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello consideramos que estos productos audiovisuales incumplen con la normativa legal de televisión vigente relacionada con la protección del menor. Se entiende que es necesario la integración de la educación mediática en el currículo desde las etapas tempranas como Infantil y Primaria ya que esto ayudaría a la mejora de la inclusión social y la resiliencia del alumnado.

Palabras Claves:

Dibujos animados, análisis crítico del discurso, diversidad cultural, educación mediática, representación social.

Resum

Actualment som conscients del gran pes de la televisió en la transformació de la cultura. Així mateix, s'entén que la televisió i el seu contingut educa els infants oferint-los actituds, idees, valors i conductes amb què guiar les seves vides. De manera que tenint en compte el paper dels mitjans en la difusió d'estereotips i la necessitat d'una representació millor de les minories, ens preguntem ¿Com es representa la diversitat cultural a les sèries infantils? Per abordar aquesta qüestió es fa servir una combinació de tècniques qualitatives pròpies de recerca social. L'anàlisi de contingut i l'anàlisi crítica del discurs són la metodologia seleccionada ja que permeten identificar, descriure i explicar les representacions socials. En els resultats es troba que hi ha una major representació de la diversitat cultural i es visibilitzen nous models de personatges per trencar amb certs estereotips culturals i de gènere. Tot i això, a partir d'una anàlisi profunda s'observa que hi ha un gran nombre de personatges que funcionen com a models de diversitat que estan construïts en base a estereotips negatius. De manera que promouen representacions i narratives que poden resultar desfavorables per al desenvolupament integral dels nens i nenes. Per això considerem que aquests productes audiovisuals incompleixen les normatives legals de televisió vigents relacionades amb la protecció a menor. Entenem que és necessària la integració de l'educació mediàtica al currículum des de les primeres etapes com Infantil i primària ja que això ajudaria a la millora de la participació, la inclusió social i la resiliència de l'alumnat.

Paraules Claus:

Dibuixos animats, anàlisi crític del discurs, diversitat cultural, educació mediàtica, representació social.

Abstract

Nowadays we are aware of the great impact of television on the transformation of culture. Likewise, it is understood that television and its content educate children by offering them attitudes, ideas, values and behaviors with which to guide their lives. So, taking into account the role of the media in the dissemination of stereotypes and the need for a better representation of minorities, we ask ourselves: How is cultural diversity represented in children's series? To address this issue, a combination of qualitative techniques that are typical in social research is used, these being content analysis and critical discourse analysis since they allow for the identification, description and explanation of social representations. In the results, it is found that there is a greater representation of cultural diversity and new character models are made visible in order to break with certain cultural and gender stereotypes. However, following a more profound analysis, it is observed that there is a large number of characters who function as models of diversity that are built on the basis of negative stereotypes. They therefore promote representations and narratives that can be unfavorable for the comprehensive development of children. For this reason, we consider that these audiovisual products do not comply with the current legal television regulations related to the protection of minors. We understand that the integration of media education in the curriculum is necessary from the early stages such as pre-school and primary education, since this would help improve the participation, social inclusion and resilience of students.

Keywords:

Cartoons, critical discourse analysis, cultural diversity, media education, social representation.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Tabla de siglas	11
Agradecimientos	20
Introducción	23

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO

Introducción	31
1.1 Planteamiento del problema.....	32
1.2 Justificación	35
1.3 Relevancia social del problema estudiado	38

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

Introducción	53
2.1 Aproximación al concepto de la diversidad cultural.....	55
2.2 Representación de la diversidad cultural	57
2.2.1 Representación del migrante	60
2.2.2 Representación del migrante en las series de televisión	61
2.3 Diferencias de género en la representación de la diversidad	63
2.4 Representación de la diversidad cultural en programas infantiles.....	66
2.5 Reflexión y recomendaciones sobre el tema de estudio	75

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción	79
3.1 Identidad y cultura	80
3.1.1 La construcción narrativa de la identidad	82
3.1.2 Influencia de la narrativa mediática en la infancia	84
3.2 Función educativa de la televisión	86
3.2.1 Teorías sobre la influencia de la televisión y sus narrativas	88
3.3 Estereotipos sociales y estigmas	90
3.3.1 Representación social.....	92
3.3.2 Relación de las narrativas mediáticas y la formación de estereotipos	96
3.4 La desaparición de la infancia.....	98
3.5 La educación en medios de comunicación.....	101
3.5.1 Surgimiento de la alfabetización mediática	103
3.5.2 La educación mediática en las aulas de Infantil.....	105
3.5.3 La educación mediática y la representación del otro	107
3.6 Justicia social e inclusión.....	109
3.6.1 Diversidad cultural y educación inclusiva	111
3.7 Políticas y normativa en torno a los medios y la infancia.....	113
3.7.1 Reflexión sobre la normativa en torno a los medios de comunicación.....	120

CAPÍTULO IV

DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Introducción	125
4.1 Problema de investigación	126
4.1.1 Formulación y sistematización del problema	126
4.1.2 Objetivos generales y específicos	127
4.2 Diseño metodológico	128
4.3 Proceso de diseño y desarrollo del estudio	130
4.4 Material documental	135
4.5 Instrumentos para la recogida de datos	139
4.6 Procedimiento de análisis	143

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS SERIES

Introducción	149
5.1 Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir	150
5.2 La Princesa Sofía	171
5.3 Doraemon.....	188

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción	201
6.1 Discusión de la serie Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir	202

6.2	Discusión de la serie La Princesa Sofía	212
6.3	Discusión de la serie Doraemon	224
6.4	Discusión de los resultados	229
6.4.1	Modelos de representación de la diversidad	231
6.4.2	Personajes secundarios y de fondo	236
6.4.3	Análisis del relato	240
6.4.4	Análisis del discurso	242
6.4.5	Los personajes femeninos de color	244

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

7.1	Conclusiones	252
7.2	Limitaciones de la investigación.....	261
7.3	Líneas de trabajo futuro	262

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Referencias Bibliográficas	281
Referencias Legislativas	324
Webgrafía	326
Películas y Videos	329

ANEXOS	331
---------------------	-----

Tabla de Siglas

Siglas	Concepto
ACD	Análisis Crítico del Discurso
AIMC	Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación
BBC	British Broadcasting Corporation
BLM	Black Life Matter
CAA	Consejo Audiovisual de Andalucía
CAC	Consejo Audiovisual de Cataluña
CNN	Cable News Network
HBO	Home Box Office
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMLOE	Ley Orgánica por la que se modifica la LOE
MALC	Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat noir
UE	Unión Europea
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Estructuración del Capítulo I.....	31
Figura 1.2 Captura de pantalla de la noticia: HBO retira “Lo que el viento se llevó”	38
Figura 1.3 Captura de pantalla de la noticia: Clásicos de Disney que incluirán una advertencia de racismo	39
Figura 1.4 Captura de pantalla de la noticia: Disney retira películas de su catálogo infantil..	40
Figura 1.5 Captura de pantalla de la noticia: El actor de los Simpson, Hank Azaria, dice que ya no dará voz a Apu	41
Figura 1.6 Captura de pantalla de la noticia: Los Simpson no tendrán más actores blancos interpretando personajes de color	42
Figura 1.7 Captura de pantalla de la noticia: Alex Désert reemplaza a Hank Azaria como la voz de Carl.....	43
Figura 1.8 Captura de pantalla de la noticia: El cambio de Big Mouth.....	44
Figura 1.9 Captura de pantalla de la noticia: Aunt Jemima es retirada del mercado.....	45
Figura 1.10 Captura de pantalla de la noticia: Cambio nombre y logo de la Aunt Jemima	46
Figura 1.11 Productos con logo racistas que han cambiado	47
Figura 1.12 Captura de pantalla de la noticia: Marcas que se unen al cambio	48
Figura 1.13 Captura de pantalla de la noticia: Respuesta de la marca Conguitos a la polémica de logo con estereotipo racista.....	49
Figura 2.1 Categorización de las aportaciones encontradas según los objetivos específicos planteados	54
Figura 2.2 Estudios sobre la representación social y la diversidad cultural en los productos audiovisuales infantiles.....	68
Figura 3.1 Temas tratados en el Capítulo III	79

Figura 4.1 Desglose gráfico del Capítulo IV	125
Figura 4.2 Descriptores utilizados en la búsqueda documental en bases de datos y repositorios universitarios.....	131
Figura 4.3 Series infantiles en orden de relevancia según AIMC Niñ@s (2018).....	136
Figura 4.4 Series infantiles seleccionadas para el análisis.....	137
Figura 4.5 App de búsqueda de números aleatorios	138
Figura 4.6 Estructura de la matriz de análisis y sistematización de las series infantiles	141
Figura 4.7 Resultados del grado de concordancia entre evaluadores	142
Figura 4.8 Dimensiones de análisis de personajes ficticios según Sánchez-Labela Martín (2016)	144
Figura 5.1 Desglose gráfico del Capítulo V.....	149
Figura 5.2 Portada de Miraculous, les aventures de Ladybug et Chat Noir	150
Figura 5.3 Portada de La Princesa Sofía.....	171
Figura 5.4 Portada de Doraemon	188
Figura 6.1 Desglose gráfico de los apartados del Capítulo VI	201
Figura 6.2 Personajes de apoyo animando o aconsejando.....	203
Figura 6.3 Introducción del personaje Nora	204
Figura 6.4 Secuencia de la escena de la fiesta de Adrien	205
Figura 6.5 Secuencia de la escena de baile de Nino y Alya	206
Figura 6.6 Alya y Marinette fura de la escuela.....	207
Figura 6.7 Habitación de Alya VS habitación de Marinette.....	207
Figura 6.8 Residencia de Marinette VS residencia de Alya	208
Figura 6.9 Presentación de las noticias formales VS noticias sensacionalistas.....	209

Figura 6.10 Presentación de la madre de Marinette.....	210
Figura 6.11 Conexión social de los personajes MALC	211
Figura 6.12 Escena del recibimiento de las princesas a la fiesta real de pijamas	213
Figura 6.13 Escenas del episodio 103: La feria de la escuela real.....	214
Figura 6.14 La princesa Clío al inicio y mitad del episodio La gran fiesta real de pijamas..	214
Figura 6.15 La princesa Clío y Ruby en el episodio La gran fiesta real de pijamas.....	215
Figura 6.16 Escenas del episodio La gran fiesta real de pijamas.....	216
Figura 6.17 Escenas de confrontación y educación del episodio In a Tizzy	217
Figura 6.18 Secuencia de la escena de la batalla del episodio 103: La feria de la escuela real	218
Figura 6.19 Secuencia de la escena de la confrontación entre Sofía, Ruby y Jade	219
Figura 6.20 Escena maternal del episodio In a Tizzy	220
Figura 6.21 Escena del episodio 103: La feria de la escuela real	221
Figura 6.22 Conexión social de los personajes La princesa Sofía.....	222
Figura 6.23 Villanos de la serie Doraemon	225
Figura 6.24 Villano del episodio 317 de la serie Doraemon.....	226
Figura 6.25 Escena del episodio 245 de la serie Doraemon	227
Figura 6.26 Conexión social de los personajes de Doraemon	228
Figura 6.27 Personajes que rompen los cánones heteronormativos	232
Figura 6.28 Escena que muestra la diversidad cultural en La princesa Sofía.....	237
Figura 6.29 Escena que muestra la diversidad cultural en MALC	237
Figura 7.1 Organización del Capítulo VII	251

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Resumen de los estudios revisados del 2016 a 2021 sobre la representación social y la diversidad cultural en los productos audiovisuales infantiles	70
Tabla 2.2 Resumen de los estudios revisados del 2016 a 2021 sobre la representación de las niñas de color en productos audiovisuales infantiles	74
Tabla 3.1 Resumen de los aspectos relacionados sobre la protección a la infancia, la diversidad cultural y género en las normativas legales de televisión	116
Tabla 4.1 Fases de la investigación según los objetivos generales.....	134
Tabla 4.2 Desglose de temporadas y episodios de la revisión preliminar	137
Tabla 4.3 Episodios seleccionados de manera aleatoria	138
Tabla 5.1 Ficha técnica de la serie MALC	150
Tabla 5.2 Ficha técnica del episodio 2 de MALC	151
Tabla 5.3 Análisis de los personajes del episodio 2 de MALC	152
Tabla 5.4 Análisis del relato del episodio 2 de MALC.....	153
Tabla 5.5 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 2 de MALC	154
Tabla 5.6 Análisis de los personajes de color según género del episodio 2 de MALC.....	155
Tabla 5.7 Observaciones del episodio 2 de MALC	157
Tabla 5.8 Ficha técnica del episodio 34 de MALC	158
Tabla 5.9 Análisis de los personajes del episodio 34 de MALC	158
Tabla 5.10 Análisis del relato del episodio 34 de MALC.....	159
Tabla 5.11 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 34 de MALC	161

Tabla 5.12 Análisis de los personajes de color según género del episodio 34 de MALC.....	162
Tabla 5.13 Observaciones del episodio 34 de MALC	163
Tabla 5.14 Ficha técnica del episodio 45 de MALC	164
Tabla 5.15 Análisis de los personajes del episodio 45 de MALC	165
Tabla 5.16 Análisis del relato del episodio 45 de MALC.....	166
Tabla 5.17 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 45 de MALC	167
Tabla 5.18 Análisis de los personajes de color según género del episodio 45 de MALC.....	168
Tabla 5.19 Observaciones del episodio 45 de MALC	170
Tabla 5.20 Ficha técnica de la serie La princesa Sofía	171
Tabla 5.21 Ficha técnica del episodio 2 de La princesa Sofía	172
Tabla 5.22 Análisis de los personajes del episodio 2 de La princesa Sofía.....	172
Tabla 5.23 Análisis del relato del episodio 2 de La princesa Sofía	173
Tabla 5.24 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 2 de La princesa Sofía	174
Tabla 5.25 Análisis de los personajes de color según género del episodio 2 de La princesa Sofía	176
Tabla 5.26 Observaciones del episodio 2 de La princesa Sofía.....	177
Tabla 5.27 Ficha técnica del episodio 47 de La princesa Sofía	178
Tabla 5.28 Análisis de los personajes del episodio 47 de La princesa Sofía.....	178
Tabla 5.29 Análisis del relato del episodio 47 de La princesa Sofía	179
Tabla 5.30 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 47 de La princesa Sofía.....	180

Tabla 5.31 Análisis de los personajes de color según género del episodio 47 de La princesa Sofía	181
Tabla 5.32 Observaciones del episodio 47 de La princesa Sofía.....	182
Tabla 5.33 Ficha técnica del episodio 103 de La princesa Sofía	183
Tabla 5.34 Análisis de los personajes del episodio 103 de La princesa Sofía.....	183
Tabla 5.35 Análisis del relato del episodio 103 de La princesa Sofía	184
Tabla 5.36 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 103 de La princesa Sofía.....	185
Tabla 5.37 Análisis de los personajes de color según género del episodio 103 de La princesa Sofía	186
Tabla 5.38 Observaciones del episodio 103 de La princesa Sofía.....	187
Tabla 5.39 Ficha técnica de la serie Doraemon	188
Tabla 5.40 Ficha técnica del episodio 245 de Doraemon	189
Tabla 5.41 Análisis de los personajes del episodio 245 de Doraemon.....	190
Tabla 5.42 Análisis del relato del episodio 245 de Doraemon	191
Tabla 5.43 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 245 de Doraemon.....	191
Tabla 5.44 Ficha técnica del episodio 317 de Doraemon	192
Tabla 5.45 Análisis de los personajes del episodio 317 de Doraemon.....	193
Tabla 5.46 Análisis del relato del episodio 317 de Doraemon	194
Tabla 5.47 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 317 de Doraemon.....	194
Tabla 5.48 Ficha técnica del episodio 343 de Doraemon	195
Tabla 5.49 Análisis de los personajes del episodio 343 de Doraemon.....	196

Tabla 5.50 Análisis del relato del episodio 343 de Doraemon 197

Tabla 5.51 Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 343 de Doraemon..... 197

“Si no lo muestras, puede ser borrado”

Coel, M. (2020)

Agradecimientos

La trayectoria y culminación de esta tesis doctoral ha sido un largo pero enriquecedor viaje que no habría logrado sin el apoyo de personas excepcionales. Pues para lograr una meta tan ambiciosa como es un doctorado se necesita de toda una comunidad. Les agradezco cada pequeño y gran aporte que me han dado.

Quiero agradecer especialmente a la profesora Isabel M. Gallardo Fernández que desde el inicio de la maestría me animó a dar la milla extra y a tratar de buscar respuestas a aquellas cuestiones que no solo me servirían en el doctorado sino también en la vida profesional. A quien siempre le estaré en gratitud por su guía como mentora académica y por todas aquellas ocasiones en las que me infundía ánimo para seguir. Gracias por tu generosidad y apoyo.

Por igual, quiero agradecer al profesor Ángel San Martín Alonso por aceptar guiarme en esta travesía. Quien con su ayuda y consejos orientó mi aprendizaje y experiencias hasta la finalización de este Proyecto. Gracias por compartir su conocimiento, su tiempo y su buen humor en este viaje académico tan complejo y lleno de incertidumbres.

A todos los miembros del Grupo de Investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) que durante estos años han sido inspiración y ejemplo de académicos y profesionales con pasión por lo que hacen.

Asimismo, quiero agradecer a la Dra. Rosa Bo quien siempre sacó tiempo para orientar a todos los estudiantes dominicanos que estábamos un poco perdidos en la facultad en nuestro primer año de máster. Gracias por su paciencia y su generosidad. Por igual, un agradecimiento a todo el cuerpo docente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que en las distintas clases me brindaron sus conocimientos.

También quisiera agradecer a la Dra. Juana Encarnación y la Dra. Flor Fortuna por el apoyo recibido durante la pasada estancia académica internacional. Además, deseo expresar mi gratitud hacia todos los miembros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo por acogerme durante dicho periodo de estancia. Fue una grata experiencia y les agradezco mucho todos sus esfuerzos.

A mi familia por sostenerme aun en la distancia y apoyarme en el alcance de esta meta. Especialmente a mi padre Pedro Aguasanta y mi madre Miriam Regalado por enseñarme

el valor de la educación. A amigas y amigos quienes en su propia forma me acompañaron durante el transcurso de estos años.

Gracias por ser mi comunidad. Me siento muy privilegiada de tenerlos a mi lado.

Introducción

Abordar la temática de la representación y medios de comunicación en la sociedad de nuestros días significa hablar de justicia social, cultura, identidad y ciudadanía. Siendo términos que trastocan el entendimiento y asimilación de las estructuras sociales, conectando así con la creación de la realidad.

De ahí que, asumimos que es fundamental el estudio de los medios y los mensajes que reproducen. Más aún en la actualidad donde vivimos en una sociedad multicultural con mayor diversidad que en las generaciones pasadas (Adams y Stevenson, 2012). De modo que existimos en espacios donde participamos en constantes intercambios sociales que se ven perjudicados por los prejuicios que tenemos los unos de los otros.

En concreto los medios de comunicación juegan un papel fundamental en el refuerzo de estereotipos o en la promoción de representaciones positivas que favorecen la convivencia entre grupos (Kidd, 2016). Al respecto Martín-Barbero (2005) explica que la televisión tiene una posición estratégica en los mecanismos de renovación cultural, modificando apreciaciones populares, imaginarios sociales e influyendo en la construcción de identidades.

Además, actualmente existe un mayor acceso a múltiples plataformas de medios a través de distintos dispositivos inteligentes (Adams y Stevenson, 2012; Budzinski et al., 2021; Garrido y Zaptsi, 2021). Por tanto, se puede estimar que vivimos en una sociedad mediatizada donde los productos audiovisuales pueden llegar a tener más influencia que la educación escolar.

En este sentido, al igual que Rincón (2011), consideramos que la televisión es el espacio ideal para la manifestación de identidades alternativas y de oportunidades nuevas de producción audiovisual solo si adquieren aspecto de afrodescendiente, de mujer, de indígena, de acciones ecológicas, de otras sexualidades y géneros alternos.

De manera que a los colectivos minoritarios ya sea por raza, etnia, género u orientación sexual se les otorgue más que una simple visibilización un reconocimiento de sus identidades. De forma que no impere una historia única (Adichie, 2010) sobre un grupo de personas, sino que existan múltiples historias, imágenes, datos e impresiones acerca de los distintos colectivos que conviven en una sociedad.

Por ello, esta investigación trata de analizar la representación de la diversidad cultural en los productos audiovisuales, específicamente en las series infantiles de televisión. De manera que busquemos identificar los estereotipos, ideas y valores con los cuales se construyen los modelos de diversidad, haciendo un examen del discurso social implícito y explícito que difunden estas series infantiles.

Para lograr estos objetivos se hace uso de aportaciones de diferentes áreas de conocimiento tales como: educación, psicología, pedagogía, educomunicación, narrativas audiovisuales, estudios de género, teoría crítica de la raza y estudios culturales. En este sentido, el carácter interdisciplinar de la investigación que nos ocupa permite optimizar el análisis y generar conocimientos reflexivos.

Así el contenido de esta tesis se estructura en siete capítulos. El Capítulo I se centra en la aproximación del problema de estudio, aquí planteamos las preguntas y objetivos que surgen del trabajo, justificando nuestro interés y la relevancia social del tema.

En el Capítulo II se desarrolla una revisión documental donde se exploran los trabajos relacionados con el tema de estudio. De modo que analizamos la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles como forma de ampliar nuestro conocimiento sobre el objeto de estudio y a su vez reflexionar sobre las tendencias mediáticas en la *representación del otro*.

El Capítulo III está dedicado a la fundamentación teórica que aborda temas y conceptos que se vinculan a la representación de la diversidad en las series infantiles de televisión. De modo que se recogen conocimientos que justifican la investigación y que argumentan cómo una educación inclusiva en la etapa de Infantil es una enseñanza socialmente justa que valora la diversidad en todas sus formas. Asimismo, se explicitan las políticas y normativas en torno a la infancia y los medios de comunicación. Igualmente se comenta sobre los inicios de la protección del menor y se analizan las leyes relacionadas con la comunicación audiovisual y la protección a la infancia, específicamente las cuestiones vinculadas con la diversidad cultural y de género. Así se analiza desde la normativa de la Unión Europea a la ley general de la comunicación audiovisual en España y autonómica de Valencia.

El Capítulo IV se destina al diseño del estudio de campo, introduciendo el tipo de investigación que se lleva a cabo y los autores de referencia. De manera que se presentan los aspectos metodológicos, el proceso de diseño, la selección del material documental, la construcción del instrumento de análisis, las condiciones en las que se realiza el estudio de campo y el proceso de análisis que se lleva a cabo.

El Capítulo V trata del análisis descriptivo de las series infantiles en base al instrumento desarrollado. Prestando atención a los personajes, el relato, el diálogo y el contexto en el cual ocurren los sucesos. De tal forma que se identifican y detallan las escenas donde se pueden extraer mensajes relevantes.

Finalmente, el Capítulo VI se dedica al análisis interpretativo de los resultados. Nos centramos en el examen de los personajes y la trama que los rodea, sosteniendo el análisis en base a los estudios de distintos autores. Por lo que se reflexiona sobre los equilibrios y desequilibrios existentes en la representación de los personajes de color o diversidad cultural que participan en el relato.

El Capítulo VII presenta evidencias con las cuales se desarrollan las conclusiones. En este apartado se hace uso del contenido del análisis descriptivo, de los conocimientos presentes en la fundamentación teórica y la revisión documental, así como la discusión e interpretación que se despliega en el Capítulo VI, para exponer las conclusiones pertinentes. Además, se exponen las limitaciones de la investigación, las reflexiones finales y algunas líneas de trabajo futuro. Para finalizar se desglosan las fuentes documentales utilizadas para la elaboración de esta tesis, donde se detallan las referencias bibliográficas, legislativas y webgrafía.

A continuación, iniciamos el Capítulo I de la tesis en donde contextualizamos el problema de investigación y exponemos nuestro punto de partida.

Introduction

Addressing the issue of representation and media in today's society means talking about social justice, culture, identity and citizenship. These are all terms that disrupt the understanding and assimilation of social structures, and thus connect with the conception of reality.

For this reason, we assume that the study of media and the messages they reproduce is essential; even more so today, as we live in a multicultural society with greater diversity than in past generations (Adams & Stevenson, 2012). In this way, we exist in spaces where we participate in constant social exchanges that are harmed by the prejudices that we have about each other.

Specifically, media play a key role in reinforcing stereotypes or promoting positive representations that favor coexistence between groups (Kidd, 2016). In this regard, Martín-Barbero (2005) explains that television has a strategic position in the mechanisms of cultural renewal, modifying popular appreciations, social imaginaries and influencing the construction of identities.

In addition, there is currently greater access to multiple media platforms across different smart devices (Adams & Stevenson, 2012; Budzinski et al., 2021; Garrido & Zaptsi, 2021). Therefore, it can be thought that we live in a mediatised society where audiovisual products can have more influence than school education.

In this sense, like Rincón (2011), we consider that television is the ideal space for the manifestation of alternative identities and new opportunities for audiovisual production, but only if they include the appearance of Afro-descendant, indigenous, and middle-Eastern women, multiple sexualities, and alternative genders. This is so that minority groups, whether according to race, ethnicity, gender, or sexuality, are given more than just visibility, and in addition a recognition of their identities. In this way there is no single story (Adichie, 2010) about a group of people, but that there are multiple stories, images, data, and impressions about the different groups that coexist in a society.

Therefore, this research tries to analyse the representation of cultural diversity in audio-visual products, specifically in children's television series. We seek to identify the

stereotypes, ideas and values with which the models of diversity are built, making an examination of the implicit and explicit social discourse that these children's series disseminate.

To achieve these objectives, contributions from different areas of knowledge are used, such as: education, psychology, pedagogy, media literacy, audio-visual narratives, gender studies, critical race theory and cultural studies. In this sense, the interdisciplinary nature of the research that concerns us allows us to optimize the analysis and generate reflective knowledge.

Thus, the content of this thesis is structured in seven chapters. Chapter I focuses on the approach to the study problem; here we pose the questions and objectives that arise from the work, justifying our interest and the social relevance of the topic.

In Chapter II, a documentary review is developed where the works related to the subject of study are explored. We analyse the scientific production around the representation of cultural diversity in children's series as a way to expand our knowledge about the object of study and in turn reflect on media trends in the *representation of the other*.

Chapter III is dedicated to the theoretical foundation that addresses issues and concepts that are linked to the representation of diversity in children's television series, where knowledge is collected that justifies the research and that argues how an inclusive education in the Early Childhood stage is a socially fair education that values diversity in all its forms. Likewise, the policies and regulations regarding children and the media are explained. It also comments on the beginnings of child protection and analyses the laws related to audio-visual communication and child protection, specifically issues related to cultural and gender diversity. This is analysed according to the regulations of the European Union to the general law of audio-visual communication in Spain and the Autonomous Community of Valencia.

Chapter IV is dedicated to the design of the field study, introducing the type of research that is carried out and the reference authors. Here, the methodological aspects, the design process, the selection of the documentary material, the construction of the analysis instrument, the conditions in which the field study is carried out and the analysis process that is carried out are presented.

Chapter V deals with the descriptive analysis of children's series based on the developed instrument, paying attention to the characters, the story, the dialogue and the context in which the events take place. In such a way that the scenes where relevant messages can be extracted are identified and detailed.

Finally, Chapter VI is dedicated to the interpretive analysis of the results. We focus on the examination of the characters and the plot that surrounds them, sustaining the analysis based on the studies of different authors. Therefore, it reflects on the existing balances and imbalances in the representation of the characters of colour or cultural diversity that are present in the story.

Chapter VII presents evidence with which the conclusions are developed. In this section, use is made of the content of the descriptive analysis, of the knowledge present in the theoretical foundation and the documentary review, as well as the discussion and interpretation that is displayed in Chapter VI, to expose the pertinent conclusions. In addition, the limitations of the research, the final reflections and some lines of future work are exposed. Finally, the documentary sources used for the preparation of this thesis are outlined, detailing the bibliographic, legislation and web references.

Next, we begin Chapter I of the thesis where we contextualise the research problem and expose our starting point.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO

Introducción

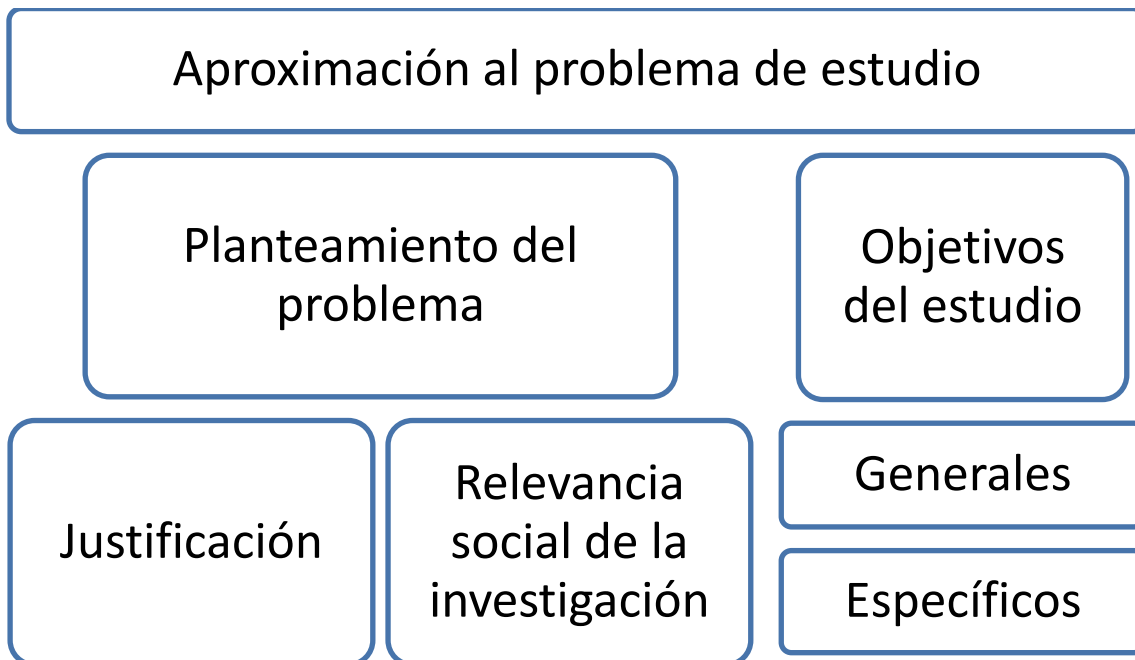
Entendemos que la televisión es un organismo mediador de la cultura que repercute en las costumbres, hábitos, valores y conducta de toda la población (Martín-Serrano, 1982). En especial en el colectivo infantil llegan a ser educadores de la realidad social (Cuervo y Medrano, 2013). Aproximarnos a este tema no es tarea fácil ya que estamos ante una cuestión compleja que se investiga desde diferentes áreas y por distintas instituciones.

Por tanto, este capítulo intenta ordenar las preguntas que nos surgen y establecer la relevancia social y científica que tiene este proyecto. De modo que planteamos el problema y justificamos la importancia de explorar dichos temas.

De forma que introducimos algunas de las ideas y conceptos relevantes para nuestra investigación que en otros apartados desarrollamos en mayor profundidad. La Figura 1.1 muestra la estructura que sigue este capítulo.

Figura 1.1

Estructuración del Capítulo I



1.1 Planteamiento del problema

El tema que nos ocupa es la representación de la diversidad cultural en las series infantiles. Para contextualizar el problema de estudio es preciso establecer la perspectiva desde donde proviene mi interés: soy mujer, negra, latinoamericana, dominicana, psicóloga, psicopedagoga y por ende migrante durante mi período de estudios. Sin embargo, no tuve que viajar a otro país para sentirme migrante ya que desde muy joven me bastaba con encender el televisor para no sentirme reconocida. Pues no existía y aún no existe un equilibrio de historia donde cada grupo participe en la creación de su propia representación, siendo capaces de incorporar todos los relatos que están perdidos u omitidos (Achebe, 2000).

Por tanto, la cuestión que deseo indagar es cómo los medios de comunicación presentan la imagen de las personas de color, que tradicionalmente son marginados por su raza o etnia, específicamente en los programas infantiles.

Entendemos, al igual que distintos autores (Fryberg y Townsend, 2008; Leavitt et al., 2015; Mastro, 2009a, 2017; Ramasubramanian y Sousa, 2019), que no ser reconocido o ser mal representado por los medios a quienes confiamos nuestro entretenimiento, información y la educación no formal puede llegar a afectar la percepción de la realidad y la identidad propia.

En este sentido, partimos de la idea de que la televisión es un medio que educa y culturaliza a la infancia (Álvarez et al., 2003). Este fenómeno Aparici (2005) y Porcher (1976) lo denominan la *escuela paralela*, mientras que Morduchowicz (2004) le llama *pedagogía pública* por su orientación socializadora.

Asimismo, consideramos que educar es más que la enseñanza de conocimientos, es atender a la diversidad de cada estudiante y plantar en ellos una comprensión del propio ser en conexión con la sociedad (Arnaus-Moral, 2017). Más aun cuando se puede asegurar el acceso a dicha educación a través de las tecnologías (Alba Pastor et al., 2015). Según la LOMLOE (2020), que modifica Ley Orgánica 2/2006:

La educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad (...), fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y

evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (p. 122868).

Sánchez-Labela Martín (2018a) argumenta que teniendo en cuenta la socialización de los medios y la importancia pedagógica de la diversidad es fundamental que los niños y niñas tengan acceso a espacios que favorezcan el desarrollo positivo de la identidad, valorando la diversidad en todas sus vertientes, respetando otras realidades y visiones del mundo. Ya que desde temprana edad los infantes perciben las diferencias de género, de color de piel, los acentos, la lengua y las habilidades físicas, entre otras características, distintas a las suyas (Hinojosa y Wilson-Daily, 2015).

Además, teniendo en cuenta que los países occidentales son los grandes productores de la programación mediática infantil y que sus *corporativas transnacionales* no precisamente consideran las necesidades locales de las distintas sociedades que estos productos mediáticos recorren (Lemish, 2020). Esta programación llega a ser consumida por países en desarrollo que no disponen de recursos para crear sus propios productos televisivos, promoviendo así una homogeneización de conductas (Sánchez-Labela Martín, 2011).

A esto debemos agregar que debido a los procesos migratorios ocurridos en las últimas décadas la sociedad global es muy diversa y en un mismo territorio comparten espacios personas de diferentes orígenes, etnias y razas (Huertas-Bailén, 2018). Razón por la que nos surgen preguntas:

¿Cómo se representa la diversidad cultural (personas de color o de etnia no blanca) en las series infantiles?

¿Qué dice el estado del arte sobre la representación de la diversidad cultural en las series infantiles?

Ante estas preguntas, nos planteamos examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles de televisión. Específicamente buscamos identificar los estereotipos que se asocian a la diversidad cultural en los trabajos revisados; analizar en los estudios recientes cómo se representa a la mujer de color y explorar los estudios sobre los programas infantiles de televisión y la diversidad cultural.

A partir de aquí y como forma de responder a estas cuestiones hemos de tener en cuenta que el escenario donde se desarrolla esta investigación es el europeo y en concreto el español, por lo que se toma como punto de partida las series preferidas por los infantes y destacadas en el informe de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). En concreto se hace uso del quinto estudio AIMC Niñ@s (2018), que es el más actualizado en el momento de selección del material de trabajo.

El objeto de esta investigación es el análisis de la representación de la diversidad cultural en las series infantiles de televisión *Miraculos: Las aventuras de Ladybug y Cat noir*, *La princesa Sofía* y *Doraemon*. Dirigiendo la atención a los personajes como modelos de diversidad cultural que existen en las series. De esta manera se busca identificar los estereotipos, ideas y valores con los cuales se construyen estos personajes, haciendo un análisis del discurso social implícito y explícito que difunden estas series infantiles.

Entendemos que la visibilización de la diversidad cultural es una práctica orientada a la justicia, la libertad y el pluralismo busca el cambio social desde enfoques éticos de igualdad equitativa y el reconocimiento de las diversas identidades (Gil-Jaurena, 2013). Se considera que ante esta situación las instituciones educativas y las familias necesitan prestar atención a la calidad de las series infantiles, examinando cómo se construye el mundo en estos medios (Cantillo-Valero, 2015).

Igualmente, se debe fomentar una educación en medios que posibilite el análisis crítico de las representaciones mediáticas, interpretándolas y juzgándolas de modo que los estudiantes sean capaces de filtrar aquello que es negativo o positivo (Bernardo Paniagua y Pellisser Rosell, 2007; Buckingham, 2008a; Cantillo-Valero, 2015; Donato y San Martín, 2018; Fuentes et al., 2017; Monleón, 2021a).

1.2 Justificación

La importancia del estudio de la relación entre los productos televisivos y la infancia es un fenómeno que no solo ha de ser una preocupación de las familias, sino también debe ser de interés para los educadores, académicos y legisladores (Cantillo-Valero, 2015; Lemish, 2020).

Según Lemish (2020) algunas razones del por qué se necesita estudiar este problema son: (1) las niñas y niños de distintas edades, género, raza, religión, clase social y región geográfica ven televisión de forma regular como entretenimiento y a su vez aprenden sobre el mundo; y (2) como consecuencia de las transformaciones tecnológicas, la televisión ya no es un medio aislado, sino que es parte de una cultura multiplataforma.

Así, este proyecto surge de la necesidad de realizar una investigación que responda a cuestionamientos sobre el contenido de los programas de televisión infantil, ya que por su alcance y función de educación no formal estos medios tienen efectos a largo plazo en el desarrollo de los infantes (Álvarez et al., 2003; Aparici, 2005; Belmonte y Guillamón, 2005; Morduchowicz, 2004).

En este sentido, localizamos dos líneas de estudio relevantes respecto a la infancia y la televisión. Por un lado, se encuentran los trabajos que explican cómo los medios favorecen la adquisición de nuevo vocabulario (Linebarger y Walker, 2005; Rice y Woodsmall, 1988), de conductas positivas prosociales (Zielinska y Chambers, 1995; Harrison et al., 2012; Cingel et al., 2019), y de conceptos básicos de ciencia (Bonus y Mares, 2018), así como su intervención en las aspiraciones vocacionales (Gehrau et al., 2016).

Por otro lado, somos conscientes de que estos mismos medios proveen a los infantes de modelos mentales, actitudes y valores con los cuales procesar información (Aparici, 2005; Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2016; Sánchez-Labela Martín, 2017). Así influyen en la construcción de su autoconcepto moldeando cómo perciben a los grupos diferentes al propio (Martín-Barbero, 2005; Mastro, 2009a, 2017; Ramasubramanian y Sousa, 2019), y a la percepción y comprensión de la realidad social (Amigo et al., 2016; Del Río, 1992; Gerbner et al. 1986; Martín-Serrano, 1981; Martín-Barbero y Muñoz, 1992; Sánchez-Labela Martín, 2016).

Nuestro proyecto se vincula con esta segunda línea de estudios relacionado con el desarrollo de la identidad y la racialización en la televisión infantil. De modo que, examinar los productos mediáticos que influyen en el desarrollo de la identidad de los niños y niñas es de interés ya que son escasos los estudios que analizan la socialización de la identidad racial a través de los medios (Adams y Stevenson, 2012; Scharrer y Ramasubramanian, 2015).

Además, teniendo en cuenta el número limitado de representaciones de las minorías étnicas, se destaca que estos productos pueden provocar que los individuos pertenecientes a estos grupos desarrollen sentimientos de no pertenencia y piensen que no tienen una real oportunidad de éxito en ciertas profesiones de alta jerarquía (Leavitt et al., 2015).

Asimismo, de acuerdo con las teorías de invisibilidad, cognitiva social, priming y script, la subrepresentación o invisibilización de un grupo minoritario/marginado en los medios de comunicación afecta en el desarrollo de su identidad (Ramasubramanian y Sousa, 2019). Privando a sus miembros de mensajes y estrategias de cómo ser y existir en una determinada sociedad (Fryberg y Townsend, 2008).

En concreto, la audiencia infantil es la que se ve más afectada por la exposición a estas narrativas ya que la televisión es su fuente principal de información y pasan muchas horas frente a ella (Blankson et al., 2015; Madigan et al., 2019; Sánchez-Labela Martín, 2016). Según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC niños 2018) el 80% de los infantes en España consumen contenidos audiovisuales todos los días y el 40% de estos lo hace por medio de distintas pantallas como tabletas o móviles.

Por ello, consideramos que la niñez es la etapa más vulnerable donde los medios pueden afectar al desarrollo físico y cognitivo (Bartolomé, 1998; Del Río et al., 2004; Sánchez-Labela Martín, 2016), así como a la construcción de la identidad (Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2017).

Ante este panorama los centros educativos, docentes y familias deben considerar la calidad de los productos audiovisuales (programas, series, películas, dibujos animados) que los infantes consumen tanto fuera como dentro del aula (Caffarel, 2005; Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2017).

Más aún cuando tenemos distintas legislaciones (Ley 26/2018 de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia, Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual; Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual; La Ley 6/2016, de 15 de julio, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico, de Titularidad de la Generalitat) que establecen el derecho de los niños y niñas de acceder a una programación que muestre la diversidad social y cultural, reduciendo estereotipos y favoreciendo la inclusión social.

De igual modo, en la Convención de los derechos del niño (1989) se reconoce el gran peso que tiene los medios sobre la infancia y se dispone el establecimiento de medidas para garantizar contenidos que promuevan su bienestar moral, social y espiritual, así como su salud física y mental (UNICEF, 2006). Así como el reconocimiento y respeto a las distintas culturas que componen nuestra sociedad, eliminando estereotipos y fomentando lazos de igualdad (Decreto 104/2018; LOMLOE, 2020).

1.3 Relevancia social del problema estudiado

En la actualidad, gracias al movimiento *Black Lives Matter* (BLM) que se inició en Estados Unidos y que se ha expandido en toda América y Europa, se han despertado diálogos de justicia social e igualdad de las personas sin importar su color u origen. En consecuencia, se ha reavivado la discusión sobre el papel de los medios en la difusión de estereotipos a través de las representaciones sociales y se ha manifestado la necesidad de una representación mediática positiva de la diversidad étnica. A partir de aquí se han visibilizado grupos de activistas que exigen cambios específicos e inmediatos. Alguno de los resultados de estas manifestaciones que han llegado a la prensa son los siguientes:

A) La plataforma HBO retira de su repertorio de películas *Lo que el viento se llevó* (1939)

Esta película ha sido objeto de crítica desde hace años, ya que presenta una imagen idealizada de la esclavitud, ignorando los horrores de la misma y propagando a su vez estereotipos racistas. A esta noticia (Figura 1.2) le siguen acciones como la eliminación de la película *Canción del Sur* (1946) de la plataforma de Disney y la cancelación del reality *Cops* (policías) de Paramount.

Figura 1.2

Captura de pantalla de la noticia: HBO retira “Lo que el viento se llevó”



Nota. Adaptado de *Lo que el viento se llevo* [Escena], post de @elmundo_es (Instagram), 2020, El Mundo (<https://www.instagram.com/p/CBQImFbiQdp/>).

B) Disney incluye una advertencia de racismo en algunos de sus clásicos

Los dibujos animados como *Dumbo* (1941), *El libro de la selva* (1967), *Peter Pan* y *Los aristogatos* (1970) son clásicos de Disney que contienen escenas que caricaturizan y ridiculizan a las personas afroamericanas, asiáticas y nativas americanas. Esta compañía admite que estas son escenas racistas y decide conservar estas cintas con una advertencia como manera de mantener abierto el diálogo sobre las representaciones estereotipadas que han marcado la historia. En la Figura 1.3 y 1.4 se visualiza la difusión de esta noticia en distintas plataformas.

Figura 1.3

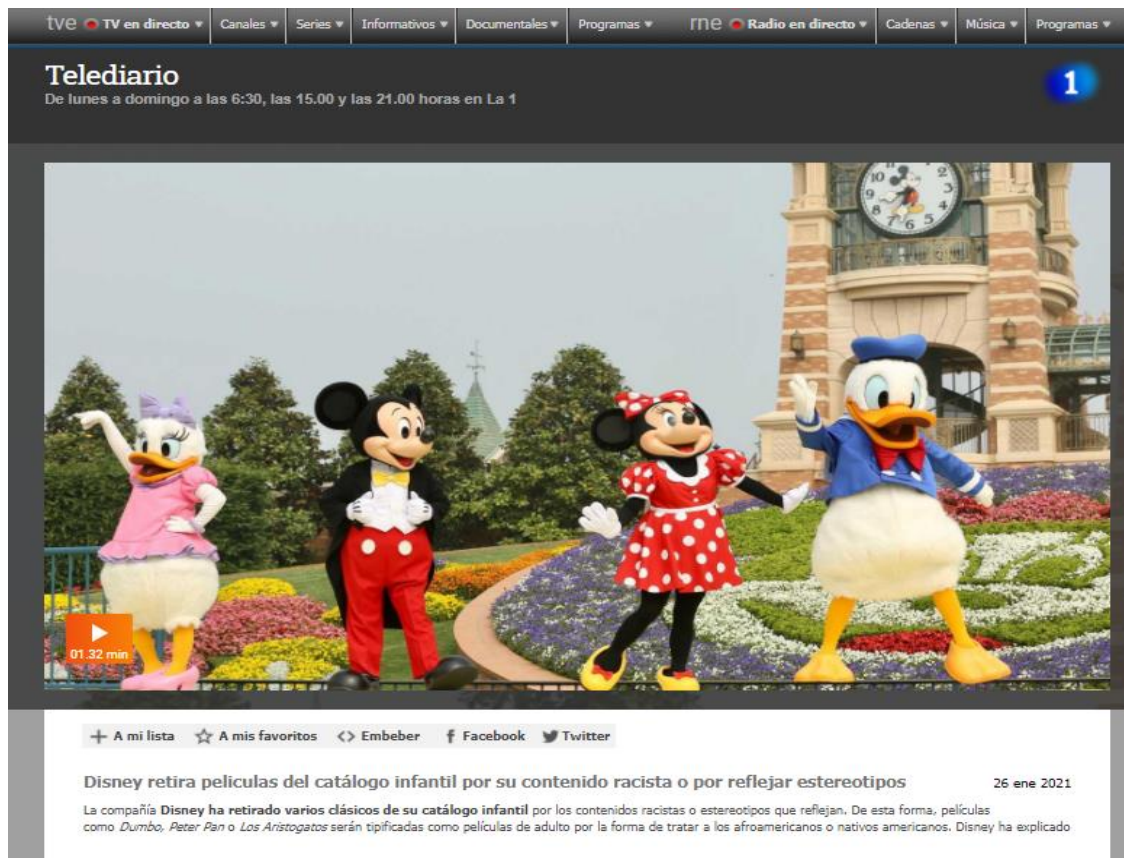
Captura de pantalla de la noticia: Clásicos de Disney que incluirán una advertencia de racismo



Nota. Adaptado de *Dumbo* [Escena], post de @Playgroundmag (Instagram), 2020, Playground (<https://www.instagram.com/p/CG52xpGBUye/>).

Figura 1.4

Captura de pantalla de la noticia: Disney retira películas de su catálogo infantil



Nota. Adaptado de *Personajes de Disney* [Fotografía/Video], de Rtvte Telediario, 2021, Telediario (<https://bit.ly/3s2P4D6>)

C) Personajes de color en los *Simpson* serán interpretados por sus correspondientes etnicidades.

Desde hace varios años es noticia el problema presente en series de animación como *Los Simpson* (Figura 1.5), en donde personas blancas-caucásicas personifican la voz de personajes de color. De modo que presentan voces estereotipadas, que ridiculizan a las minorías y a su vez les quita la voz propia. Estas críticas han sido ignoradas, hasta el 2018 cuando en un episodio del programa *Lisa Simpson* aborda la problemática al mirar a la cámara y expresar “Es difícil de decir. Algo que empezó hace mucho tiempo, hace décadas, que fue aplaudido y fue inofensivo, ahora es políticamente incorrecto. ¿Qué puedes hacer?” (BBC NEWS, 2020).

Figura 1.5

Captura de pantalla de la noticia: El actor de los Simpson, Hank Azaria, dice que ya no dará voz a Apu

The image is a screenshot of a BBC News website article. At the top, the BBC logo is on the left, and navigation links for Home, News, Sport, Reel, Worklife, Travel, Future, Culture, and More are on the right. Below this is a red banner with the word 'NEWS' in white. Underneath the banner, there are more navigation links: Home, Coronavirus, Video, World, UK, Business, Tech, Science, Stories, Entertainment & Arts, and Health. A search bar is also present. The main headline of the article is 'Simpsons actor Hank Azaria says he will no longer voice Apu', dated 18 January 2020. Below the headline is a red share icon. The main image is a cartoon illustration of Hank Azaria as Apu, standing behind a counter in a convenience store. The cartoon is signed 'TCFFC'. Below the image, there is a caption: 'Hank Azaria has voiced Apu for 30 years'. To the right of the image, there is a short paragraph: 'The voice actor who plays the Indian character Apu in The Simpsons has said he is stepping down from the role, following years of controversy. White actor Hank Azaria has performed the voice of the Indian convenience store owner since the character was created in 1990. But the character has been accused of reinforcing racial stereotypes.' To the right of the article, there is a section titled 'From Around the Web' with several small news items, each with a thumbnail image and a headline. Below this is a 'Top Stories' section with a headline: 'EU's von der Leyen admits vaccine shortcomings'. The article is dated '40 minutes ago'.

Nota. Adaptado de *Hank Azaria ha dado voz a Apu por 30 años* [Fotografía/Escena], de BBC NEWS, 2020, BBC NEWS (<https://bbc.in/2Zr3MaI>).

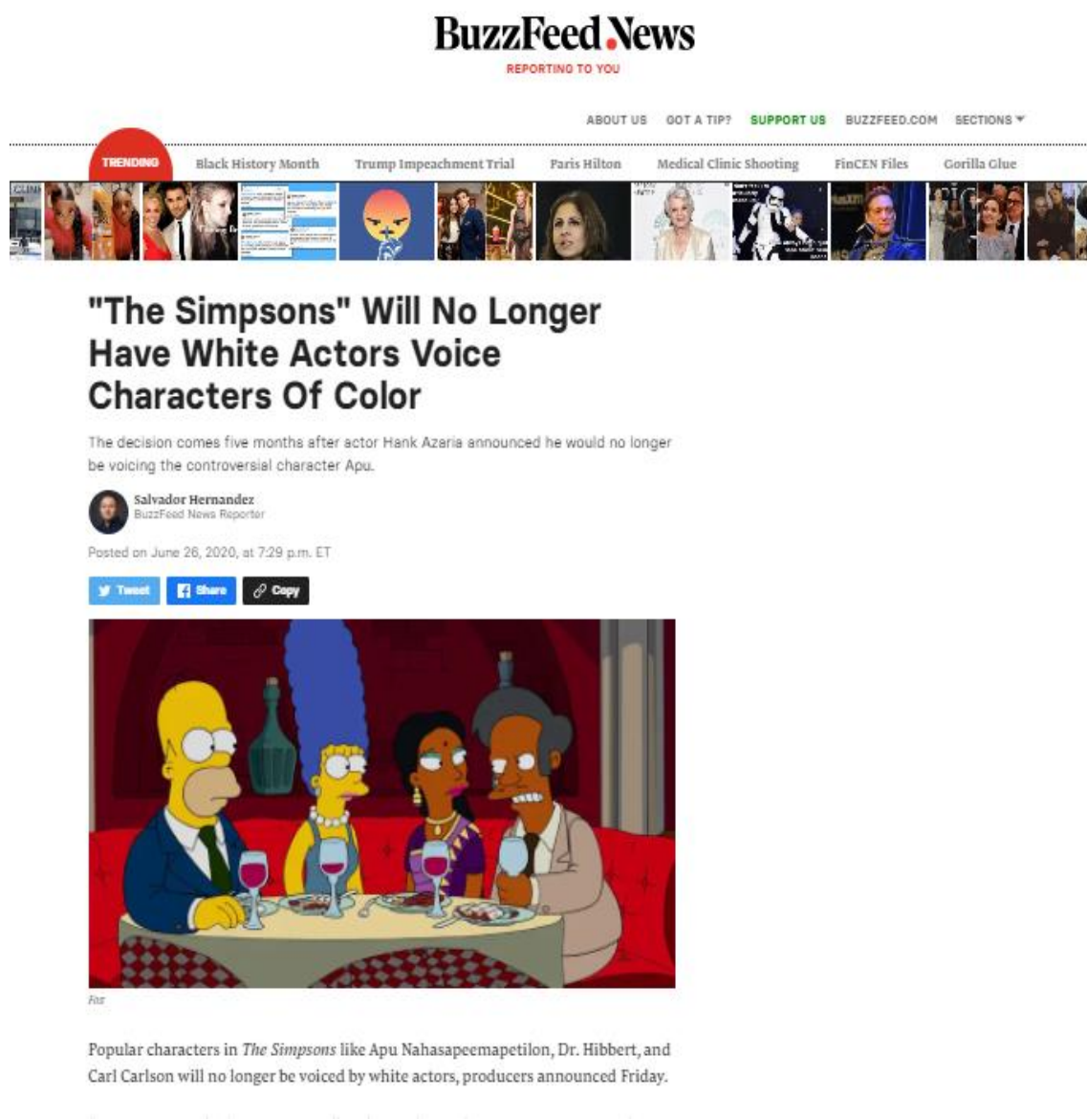
Hari Kondabolu en su documental *The Problem with Apu* (2017) expone de manera crítica cómo la presentación de personajes puede afectar a la imagen de toda una comunidad. El artista en su entrevista con la BBC amplía diciendo “Apu era un personaje que me frustraba cuando era niño, no inicialmente... Inicialmente estaba feliz de que tuviésemos algo porque no teníamos nada (de representación en tv). Pero cuando llegas a la edad de darte cuenta de que se están burlando de ti porque eso es lo único que tienes y porque no tienes ninguna otra voz (...)” (Kondabolu, 2020).

Recientemente, como forma de reconocer y rectificar sus errores, los productores del programa los *Simpson* introdujeron una nueva política sobre la interpretación de voces de

personajes de color. Esta noticia, tal y como se presenta en la Figuras 1.6 y 1.7, se extenderá a todos los personajes de color que representan minorías étnicas en la serie de dibujos animados (Hernandez, 2020).

Figura 1.6

Captura de pantalla de la noticia: Los Simpson no tendrán más actores blancos interpretando personajes de color



Nota. Adaptado de *Los Simpson* [Fotografía/Escena], de Fox, 2020, buzzfeednews (<https://bit.ly/2LXev9N>).

Figura 1.7

Captura de pantalla de la noticia: Alex Désert reemplaza a Hank Azaria como la voz de Carl

The screenshot shows a BBC News article from September 25, 2020. The main headline is "The Simpsons: Alex Désert replaces Hank Azaria as voice of Carl Carlson". Below the headline is a still from the animated show "The Simpsons" showing Homer Simpson in a white lab coat, looking surprised, with Carl Carlson (voiced by Alex Désert) and another character in the background. A caption below the image reads: "Carl Carlson (right) works with Homer at the nuclear power plant." The article text states: "Actor Alex Désert is to replace Hank Azaria as the voice of Homer's workmate Carl Carlson in the first episode of the new season of The Simpsons. Désert, who has appeared in TV's Better Things and Becker, will take over the role in Sunday's season 32 premiere." To the right of the article is a "From Around the Web" section with several news snippets, including "Caroline Flack: TV presenter dies at 40", "Venezuela crisis: Juan Guaidó deputy arrested...", "Saira Khan receives threats after saying she...", "Holidaymaker in Cornwall died flicking cigarette...", "Roy Moore's triumph in Alabama has...", and "Covid in Scotland: UK's enforced quarantine rules...". Below that is a "Top Stories" section with "EU's von der Leyen admits vaccine shortcomings" and "US Senate votes to continue with Trump impeachment".

Nota. Adaptado de *Carl Carlson (a la derecha) trabaja con Homero en la planta nuclear* [Fotografía/Escena], de Fox, 2020, BBC NEWS (<https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-54292939>). Everett Collection Inc/Alamy Stock Photo

D) La serie animada *Big Mouth* otorga nueva voz a su personaje de color Missy

A partir de los cambios ocurridos en series como *Los Simpson* o *Padre de Familia*, donde los personajes de color serán interpretados por personas de color, la nueva serie popular de Netflix (*Big Mouth*) se une a los cambios y renueva el personaje de Missy. Este personaje afroamericano, antes interpretado por una actriz de voz blanca, ahora pasa a ser personificado por la actriz y escritora afroamericana Ayo Edebiri (Kang, 2020).

Tal y como se presenta en la Figura 1.8, la noticia del cambio reciente de actores va en sintonía con las acciones de las plataformas HBO o Disney que buscan reivindicar la representación de los personajes de color. Así se da voz y visibilidad a las minorías étnicas que han sido poco representadas o ridiculizadas en el pasado.

Figura 1.8

Captura de pantalla de la noticia: *El cambio de Big Mouth*

The screenshot shows a news article from The Hollywood Reporter. The header includes the site's logo and navigation links for MOVIES, TV, BUSINESS, STYLE, TECH, AWARDS, CULTURE, GAMING, VIDEO, and SITES. Below the header, there are links for Watchmen, Pilots Guide, Premieres, Renewal Scorecard, TV's Top 5, Series Regular, Grey's, and TWD. The article is dated DECEMBER 07, 2020, 10:42am PT by Inkoo Kang. The title is 'Inside 'Big Mouth's' Big Change'. The main image features a side-by-side comparison: on the left, a photograph of actress Ayo Edebiri with her hair in two long braids, wearing a white collared shirt; on the right, a cartoon illustration of the character Missy from the animated series 'Big Mouth', also with braids and wearing a yellow shirt. Below the images is a caption: 'Courtesy of Myles Loftin'. To the left of the images is a graphic of a television set with a fork and knife, and social media icons for Facebook and Twitter. Below the main image is a sub-headline: 'Co-Creator Andrew Goldberg talks with The Hollywood Reporter about recasting the role of Missy and how new castmember — and writer — Ayo Edebiri is making her mark on the Netflix animated favorite.' To the right of this sub-headline is a small text box: 'ADVERTISEMENT [This interview contains spoilers from Big Mouth season four.] Jenny Slate made headlines earlier this year when she relinquished the role of Missy on Netflix's Big Mouth, joining several other white actors in stepping down from'.

Nota. Adaptado de *El cambio de 'Big Mouth's'* [Fotografía], de Myles Loftin, 2020, The Hollywood Reporter (<https://bit.ly/3jVIICT>).

E) La marca *Aunt Jemima* es retirada del mercado

Otra de las grandes batallas relacionadas con la representación de las personas de color, en particular las personas negras, es la imagen de *Aunt Jemima*. Desde hace años han existido campañas alrededor de la desarticulación de la marca, por utilizar la imagen de

una esclava para promover este producto. Valinsky (2020) explica que, según Riché Richardson (profesor de la Universidad de Cornell), este estereotipo es llamado *mammy* y engloba la imagen de una esclava devota, que cocina y cuida a los hijos del patrón con más esmero y amor que a sus propios hijos.

Finalmente se difunde la noticia (Figura 1.9) que la compañía *Quaker Oats*, reconociendo que el logotipo tiene un origen racista, retira la marca y comenta: “A medida que trabajamos para avanzar hacia la igualdad racial a través de varias iniciativas, también debemos analizar detenidamente nuestro portafolio de marcas y asegurarnos de que reflejen nuestros valores y cumplan las expectativas de nuestros consumidores”.

Figura 1.9

Captura de pantalla de la noticia: Aunt Jemima es retirada del mercado

RACISMO

La marca Aunt Jemima, reconociendo su pasado racista, será retirada

Por Jordan Valinsky
10:47 ET(15:47 GMT) 17 Junio, 2020

Cancelan la marca Aunt Jemima por motivos raciales 0:50

Nueva York (CNN Business) — Quaker Oats retirará la marca y el logotipo de Aunt Jemima que ha existido hace más de 130 años, reconociendo que sus orígenes se basan en un estereotipo racial.

VIDEOS RECOMENDADOS

Tres nuevos investigados por la muerte de Maradona | Video

¿Es constitucional el juicio político a Trump? Estos son los...

El presidente interino de Perú será el primero en vacunarse: ¿por qué? [...]

Perro lobo irlandés gigante se emociona al reunirse con sus...

recomendado por Outbrain

MÁS DE VIDA

Nota. Adaptado de *Cancelan la marca Aunt Jemima por motivos raciales* [Fotografía/Video], de CNN español, 2020, CNN (<https://cnn.it/37pUO1X>).

F) Productos de alimentación que han rediseñado sus logotipos racistas

La marca *Aunt Jemima*, luego de haberse retirado del mercado por su logotipo racista de una mujer negra en tiempos de esclavitud, ha anunciado su nueva imagen. *Pearl Milling Company* es el nombre y logotipo que le asignará a este producto (Figura 1.10). La mezcla de panqueques y jarabe, tras 131 años de estar en el mercado, pone fin a la reproducción de la imagen de las personas negras como servidumbre.

Esta y otras marcas de alimentación como *Uncle Ben's*, *Cream of Wheat* y *Mrs. Butterworth's* (Figura 1.11), son algunas de las compañías que han decidido renovar sus imágenes tras las protestas contra el racismo sistémico organizadas por el movimiento BLM (Alcorn, 2021).

Figura 1.10

Captura de pantalla de la noticia: Cambio nombre y logo de la Aunt Jemima



Nota. Adaptado de *Aunt Jemima tiene ahora un nuevo nombre y logo* [Fotografía/Video], de CNN español, 2021, CNN (<https://cnn.it/3argSLC>).

Figura 1.11

Productos con logo racistas que han cambiado



Nota. Adaptado de *Aunt Los productos domésticos comunes, (...) presentan imágenes racistas (...) de la época de Jim Crow y la esclavitud.* [Fotografía], de MarketWatch, 2020 (<https://on.mktw.net/2ZopMmy>).

G) Respuesta de algunas marcas en Latinoamérica y España ante la polémica de logotipos racistas

El cambio actual para la justicia y la representación de las personas de color no se queda solo en Estados Unidos, sino que es un proceso global. En Colombia y Perú, a partir de las protestas del BLM, productos como *la Negrita*, *Límpido* y *Beso de Negra*, etc. han optado por cambiar de imagen (Damián-Rodríguez y Bravo-Medina, 2020). Con esta noticia se hace eco del apoyo que reciben las marcas por su evolución (Figura 1.12).

Figura 1.12

Captura de pantalla de la noticia: Marcas que se unen al cambio



Nota. Adaptado de *Marcas que cambiaron su imagen que incluía estereotipos raciales* [Fotografía/Video], de CNN español, 2020, CNN (<https://cnn.it/3aynNCV>).

La Dra. Aurora Vergara Figueroa, directora del Centro de Estudios Afrodiaspóricos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y profesora del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Icesi, explica para CNN en español el ¿por qué? estos logotipos son inapropiados. Vergara Figueroa (2020) comenta específicamente sobre las marcas *La negrita* (Peru) y *Aunt jemima* (USA):

(...) esas imágenes condensan imaginarios generados durante la colonia para justificar la esclavitud. Estas imágenes son racistas porque representan imágenes de sexualización, jocosas, simples, imágenes que en ocasiones ubican a la población afrodescendiente en una posición de extrema subordinación, en la mayoría de los casos se representan como inferiores a una persona blanca. Las imágenes como esta que se reproducen en todas las Américas y todas las sociedades que tuvieron un pasado esclavista, vinculan allí a una mujer que está en una posición de servicio y reproducen una imagen de esclavitud y servidumbre.

Sin embargo, aún queda trabajo por hacer y logros que alcanzar, ya que marcas como *ColaCao* (en España) no han querido evolucionar del todo. Ha sido noticia que Idilia Foods se ha comprometido a retirar la tradicional propaganda musical de “soy aquel

negrito del África tropical...” para eliminar el aspecto racial (Figura 1.13). Pero este cambio resulta insignificante sin el cambio definitivo de la imagen. Iris Sastre-Rivero, responsable de la campaña de Change.org que solicita a *Lacasa* el cambio de su logotipo, expresa que la educación de la niñez sobre estos temas sería lo indicado ya que cambiar la mentalidad de la presente generación es un proceso más complejo (Balaguer, 2020). Pero esta educación debe ir acompañada de acciones tangibles para cambiar la representación de las diferencias.

Figura 1.13

Captura de pantalla de la noticia: Respuesta de la marca Conguitos a la polémica de logo con estereotipo racista



Nota. Adaptado de Conguitos responde a la polémica que acusa a la marca de racista [Fotografía], de El País, 2020 (<https://bit.ly/2ZoyIbV>).

Ante las críticas Idilia Foods añade que además de cambiar la propaganda musical introducirá cambios desde una perspectiva de igualdad de género con la ayuda de la ONG El Xamfrà. Que es un organismo dedicado a la integración social de los infantes por medio de las artes en el Raval, Barcelona (Balaguer, 2020).

No obstante, la necesidad de hablar de *reivindicaciones de género* en lugar de hablar de problemas de racismo, es una manera de alejarnos del tema. Estos son conceptos que interseccionan pero que no sustituyen el uno al otro. Introducir el tema de género en este comunicado es una manera implícita de evitar hablar del racismo, porque como sabemos históricamente las conversaciones sobre género suelen concentrarse en las mujeres blancas. En este sentido, Bouteldja (2013) sostiene que el feminismo blanco puede convertirse en colaborador de acciones y políticas que buscan resguardar los privilegios de la población blanca.

Para cerrar este apartado podemos resumir que se ha tratado de visibilizar las manifestaciones que han llegado a la prensa focalizadas en:

- a) Eliminar y colocar advertencias en las películas que propagan estereotipos.
- b) Retirar del mercado marcas y logotipos que representan imágenes racistas.
- c) La introducción de una nueva política sobre la interpretación de voces de personajes de color, estos solo serán interpretados por personas de color.

En este sentido, el BLM es un movimiento contemporáneo que desde su surgimiento en las redes sociales ha tenido un alcance social tangible. A partir de las tecnologías los ciudadanos han tenido recientemente acceso a espacios por donde hacer escuchar su voz y exigir justicia, sin el filtro de los medios. Por tanto nos surge la pregunta, ¿Cómo un problema cultural se convierte en un tema jurídico?

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES EN TORNO AL OBJETO DE

ESTUDIO

Introducción

El propósito de este capítulo es realizar una revisión documental que consiste en el análisis sistemático del conocimiento acumulado en torno a los trabajos relacionados con el tema de estudio (Montoya, 2005). La exploración de este conocimiento sirve como fundamentación de la investigación propia y a la vez amplía la visión sobre el tema (Muñoz, 2011). En esta introducción se plantea el objetivo de examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles. De manera que se pueda reflexionar sobre las tendencias mediáticas en la representación del otro.

Para la búsqueda de la revisión documental se utilizan los repositorios universitarios: TESEO, RODERIC y CAC, y las bases de datos: Web of Science, SciELO, Scopus, Google Académico, Science Direct y JSTOR como fuentes de información primaria. A partir de aquí se revisan tesis doctorales, artículos, capítulos de libros, informes, etc. publicados en relación con el tema de la infancia y la representación de la diversidad cultural. Se limitan los períodos de búsqueda a los años de publicación comprendidos entre 2012 y 2021. Asimismo, se realiza una combinación de los siguientes descriptores, tanto en español e inglés: medios de comunicación, diversidad cultural, estereotipos sociales, narrativas mediática e infancia, representación social, representación del migrante, representación de la diversidad, programas infantiles, series y dibujos animados.

De esta búsqueda se desprende que los cuestionamientos en torno a la realidad que construyen los medios de comunicación y sus mensajes cargados de ideologías no son nuevos. Estamos ante un tema complejo que se investiga desde diferentes áreas y por distintas instituciones, sus interrogantes van desde: ¿Qué valores y hábitos se promueven? ¿Qué representaciones sociales se construyen? ¿Qué efectos cognitivos produce? hasta llegar a temas como el *fake news*. En concreto el análisis de la *representación del otro* en los medios informativos ha sido ampliamente desarrollado en el área de las ciencias sociales. Sin embargo, en el ámbito educativo los estudios no han abordado este tema de manera tan intensa y menos aún en las producciones infantiles.

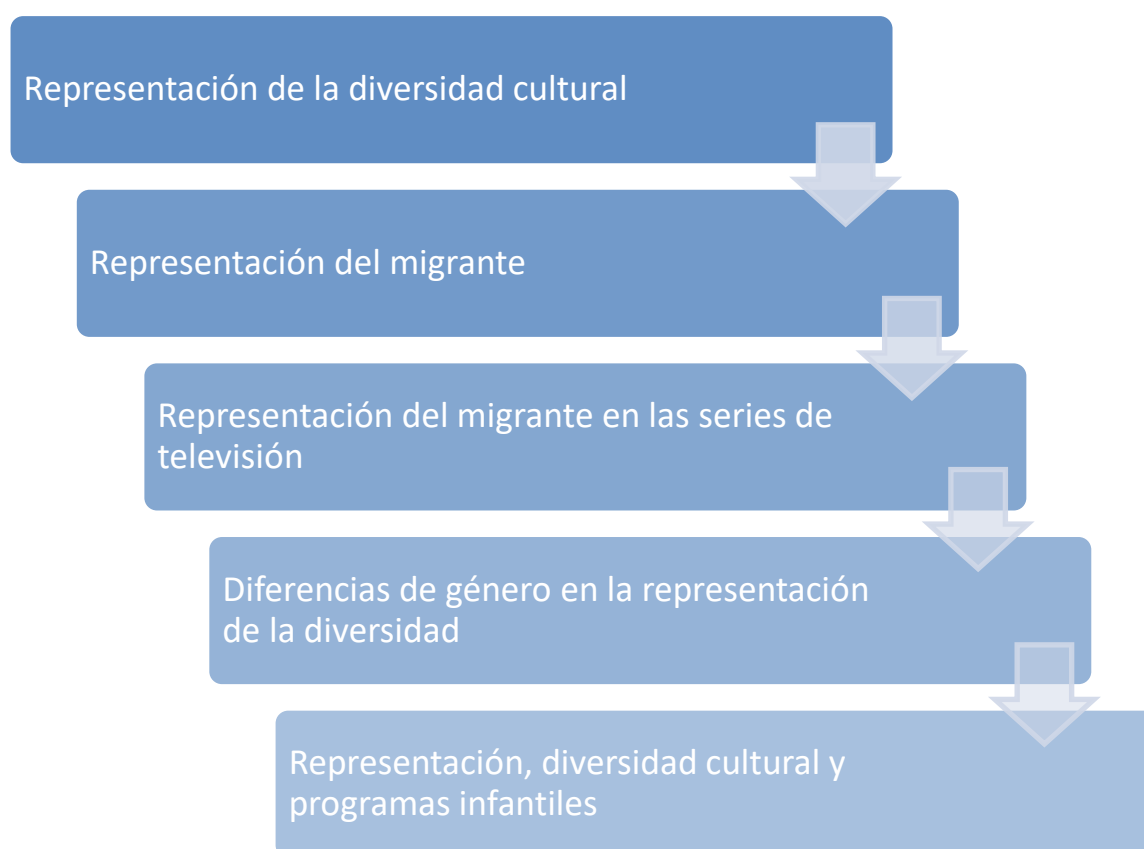
De las aportaciones encontradas en la búsqueda bibliográfica se decide organizarlas según los objetivos específicos planteado en esta tesis (Capítulo IV), que se focalizan en identificar los estereotipos que construyen la representación de la diversidad

cultural, determinar las diferencias de género y explorar los estudios específicos en la etapa de Educación Infantil. De esta manera, los resultados se muestran en las siguientes categorías (Figura 2.1), como forma de organizar el conocimiento según el tema de investigación y a su vez se facilita la comprensión del texto. De modo que se realiza un recorrido desde la representación de la diversidad cultural en las series de ficción hasta llegar a la representación en las series infantiles de televisión.

Dada la amplitud del tema se ha tratado de categorizar y vincular las aportaciones encontradas con los objetivos específicos de esta investigación detallados en el Capítulo IV (Figura 2.1).

Figura 2.1

Categorización de las aportaciones encontradas según los objetivos específicos planteados



A continuación, se inicia el análisis con la aproximación al concepto de diversidad cultural para pasar a los temas de la representación de la diversidad cultural en televisión y finalmente, cerrar con una reflexión sobre el tema objeto de estudio.

2.1 Aproximación al concepto de la diversidad cultural

Debido a cuestiones temporales hemos decidido apoyarnos en el estudio de Val-Cubero (2017), concerniente a la definición de la diversidad cultural en el ámbito audiovisual. Entendemos que en lo referente a la televisión el término cultura es usado frecuentemente para referirse a cuestiones inmateriales que ayudan al público a diferenciarse de los *Otros* y definirse en un grupo (Barrera-Luna, 2013). Razón por la cual hacemos uso de dicho estudio para explorar los diferentes significados y asociaciones de este concepto.

La diversidad cultural es un concepto que tiende a confundirse con la multiculturalidad e interculturalidad, debido a sus múltiples interpretaciones desde diferentes áreas de estudio (Val-Cubero, 2017). En este trabajo se asume que la multiculturalidad e interculturalidad son teorías y políticas que surgen como solución a las incertidumbres que traen consigo las grandes olas migratorias del siglo XX (Diez, 2004). Estas nociones comprenden tanto el hecho social de la existencia de diversas culturas en una misma sociedad como las interacciones que se producen entre los distintos colectivos.

Rodríguez-Izquierdo (2016) argumenta que la multiculturalidad trata específicamente de la cohabitación de un territorio por grupos distintos y diferenciados unos de otros. Mientras que la interculturalidad es el término que abarca las interacciones entre los individuos de diferentes culturas, tratando del intercambio y reconocimiento de valores, representaciones simbólicas y estilos de vida (diferentes formas de ser y estar en el mundo).

Desde esta perspectiva la multiculturalidad y las políticas relacionadas con esta se limitaron a reconocer la presencia de las distintas culturas en un mismo espacio sin promover un intercambio entre las mismas. De manera que desde posturas paternalistas se generaron modelos de segregación y negación de la convivencia (Bernabé-Villodre, 2012). En este sentido, la multiculturalidad no solo alude a una situación social, sino por igual al enfoque y medidas políticas discriminatorias.

Por su parte, la interculturalidad surge como propuesta de mejora al multiculturalismo, siendo la teoría que impulsa políticas y modelos de intervención social (Stefoni et al., 2016). De modo que, este enfoque aporta una mirada más pedagógica, orientado a mediar y a abrir espacios de comunicación en la ciudadanía.

En lo que respecta a la diversidad cultural, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) la define como:

Multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos. La diversidad cultural se manifiesta no sólo a través de las diversas formas en las que se expresa el patrimonio cultural de la humanidad, enriquecido y transmitido gracias a una variedad de expresiones culturales, sino también a través de los distintos modos de creación artística, producción, distribución, difusión y disfrute, cualquiera que sea el medio y la tecnología utilizados (p.4).

El inconveniente con esta definición es que resulta un tanto ambigua para nuestro problema de estudio. Entendemos que la diversidad cultural es tanto una realidad social como una cuestión social. Una realidad debido a la existencia de las distintas culturas que conviven en un mismo espacio y una cuestión social ya que se enlaza a las diversas normas sociales que obran dentro de cada sociedad (Viecco-Garzón et al., 2017).

En esta línea de investigación Luengas Rapalino (2020) añade que la diversidad cultural también está vinculada a aspectos sociales, históricos, geográficos, religiosos y políticos, que producen representaciones sociales sobre los colectivos minoritarios acorde con el imaginario social de su identificación cultural. Por tanto, la diversidad cultural como concepto hace referencia a la identidad, la lengua, los grupos minoritarios, la migración e integración (Val-Cubero, 2017).

El autor precedente propone que al examinar la diversidad cultural en los productos audiovisuales se debe tener en cuenta que sean productos audiovisuales creados por diferentes agentes y también que posibiliten un consumo variado y equilibrado. Estos también deben ser contenidos que visualicen la diferencia en lo que respecta a la estética, las identidades y los valores. De manera que plasmen la diversidad de los grupos que coexisten en una misma sociedad y a su vez, muestren otras culturas.

En consecuencia, consideramos que la diversidad cultural es el término que mejor se ajusta a nuestro objeto de estudio. Dado que, desde el marco de las representaciones sociales, el concepto de diversidad cultural comprende la imagen de esta multiplicidad de grupos y sociedades, así como la variedad de expresiones culturales, formas de ser y estar.

De modo que es la definición que sirve como piedra angular para el desarrollo de esta tesis doctoral.

A continuación, se pasa a trabajar el tema de representación de la diversidad cultural, introduciendo el concepto de representación que se desarrollará con mayor detalle en el Capítulo III.

2.2 Representación de la diversidad cultural

Primero, queremos iniciar estableciendo que el concepto de raza tiene un valor histórico sociocultural para comprender procesos de discriminación y estigmatización, pero ninguna base biogenética (Cohen, 1998; Fisher et al., 1998; Paabo, 2001; Segall, 1999). Siendo la cultura y la etnia las causantes de la diversidad biológica del ser humano (Slaughter-Defoe, 2012). Sin embargo, se deduce que el término raza sigue siendo muy utilizado para hablar de estas diferencias etno-culturales. De modo que, utilizaremos los términos etnia y raza indistintamente en el desarrollo de la presente tesis.

Segundo, coincidimos con Moscovici (1961) y Van Dijk (2001) al considerar la representación como un proceso lingüístico y mental que proporciona significado de las personas, espacios y objetos. Siendo esquemas mentales creados y recreados que inciden en los discursos y estructuras sociales.

En este sentido, Hall (2011) explica que los medios de comunicación son espacios fundamentales de creación, reproducción y modificación de ideologías como raza y racismo a través de representaciones. Dado que simbolizan la realidad social y ofrecen estructuras para entender significados de raza y las cuestiones que la rodean.

En este marco, las noticias son una de las principales fuentes relacionadas con la percepción de las minorías étnicas (Dixon, 2008). No obstante, los programas de entretenimiento de ficción, drama y comedia forman parte del proceso de construcción de representaciones étnicas (Tukachinsky et al., 2015).

Busselle y Crandall (2002) constataron la existencia de una relación entre las comedias y la percepción sobre las personas negra, con bajos logros académicos e ingresos económicos humildes. Del mismo modo se encuentra la presencia de una relación entre los programas de televisión sobre delincuencia basados en la realidad y la

percepción de una alta tasa de criminalidad en la comunidad negra (Oliver y Armstrong, 1998).

La representación de la diversidad de la cultural varía a través del tiempo, grupos y sociedades (Mastro, 2009b). A pesar de esto, Marcos-Ramos (2014) en su revisión bibliográfica sobre la representación de las minorías (raza, etnia o migrante) en series de ficción, encuentra que estos colectivos están subrepresentados y cargados de estereotipos. Aspectos en los que coinciden diferentes autores (Entman y Rojecki, 2000; Greenberg y Collette, 1997; Harwood y Anderson, 2002; Koeman et al., 2007; Mastro y BehmMorawitz, 2005; Mastro y Greenberg, 2000; Mastro y Ortiz, 2008; Signorielli, 2009).

Esta tendencia de representación mínima y negativa de grupos minoritarios en los medios está presente en muchos países, Tukachinsky et al. (2015) localizan los estudios: no-blancos en Canadá (MediaWatch, 1994), Inmigrantes Turcos en Alemania (Yalcin-Heckmann, 2002), árabes en Israel (La'or et al., 2006) y musulmanes en el Reino Unido (Saeed, 2007). A partir de estos estudios se puede acceder a análisis del mismo problema en distintos contextos y grupos.

En relación con estos estudios, Mastro (2017) y Tukachinsky et al. (2015) confirman que existe una baja representación de latinos, nativos y asiáticos americanos en *primetime* (franja horaria de mayor audiencia), así como una hiper-sexualización de la mujer de color. En concreto, exponen lo siguiente:

- Los latinos: poseen una representación relacionada con temas de criminalidad, sexualidad, baja capacidad intelectual y servidumbre.
- Los asiáticos: tienen una representación aproximadamente nula, ocupando roles menores y esporádicos. Sin embargo, los personajes suelen ser de alto estatus y relacionados con la tecnología.
- Los nativos americanos: su presencia se encuentra con frecuencia ausente. Siendo asociados con lo espiritual.
- Las personas árabes, del medio oriente o musulmanes: con regularidad son presentados como delincuentes terroristas (Mastro, 2017).

Del mismo modo, las personas negras son catalogadas “como criminales, exóticos primitivos a quienes se debe temer y niñas/os indefensos que dependen de la caridad (Rodman, 2006, p. 95).

Garrett (2017) encuentra que los personajes negros con roles principales son presentados alrededor de 4 temas: (a) carentes de familia o desestructuradas; (b) doblegado a servir o en puestos de subordinación, que conlleva el uso de uniformes; (c) se vincula con el crimen y (d) los problemas económicos y el logro de una vida mejor.

En contraste con este planteamiento, la representación que reciben las personas blancas contiene un sin número de posibilidades: periodista objetivo, presentador de televisión, héroe, villano, secuaz, acompañante, mejor amigo empresario, padre, madre, hijo o hija, repostero, escritor, poeta, etc. (Bullock, 2018).

Una de las narrativas más comunes que envuelve a un personaje principal blanco es *White savior*, este es el héroe que con acciones paternalistas salva a personas y comunidades marginadas de color (Hughey, 2012). Este tipo de héroe además de ayudar a personas de color que no pueden ayudarse a sí mismas, este es el héroe que con acciones paternalistas salva y enseña sobre el bien y el mal a las comunidades de color.

Así, Murphy y Harris (2018) apoyándose en diferentes autores (Ash, 2015; De Oca, 2012; Fitzgerald, 2013; Glenn y Cunningham, 2009; Hughey, 2012) destaca que esta forma de representar la figura del hombre blanco no es nueva, sino que es regularmente transmitida en películas de Hollywood.

Por ello se puede enunciar que las representaciones de las minorías étnicas son estereotipadas y negativas, siendo la televisión la fuente a través de la cual la audiencia aprende estas ideas y luego las respalda (Dong y Murrillo, 2007; Mastro et al., 2007).

De modo que, consideramos que una representación positiva de las minorías étnicas favorecería el desarrollo de creencias de igualdad y actitudes positivas intergrupales. Dado que los modelos positivos de representación poseen un efecto prosocial que influye en el comportamiento y mentalidad de las personas (Bodenhausen et al., 1995; Mastro, 2009a; Mastro y Tukachinsky, 2011).

A partir de lo expuesto hemos tratado de mostrar algunas de las investigaciones más relevantes en relación con la representación de la diversidad cultural y los medios de

comunicación, en concreto en los productos de entretenimiento, como series y películas. A continuación, se analizan los estudios realizados sobre la representación del migrante.

2.2.1 Representación del migrante

La construcción de la imagen del migrante está íntimamente conectada a la *construcción simbólica de la realidad* desde el discurso de los medios, pues estos establecen una conexión sociocognitiva entre lo mítico y lo real (Retis, 2004). Este efecto de los medios de comunicación sobre el público tiene aún más relevancia cuando el conocimiento de la otra cultura o raza es limitado (Fujioka, 1999).

Van Dijk (1997) en un estudio realizado sobre el colectivo migrante expone que éste es asociado de forma constante a la violencia, a problemas económicos y culturales. Este autor explica que los medios hacen uso de las siguientes estrategias discursivas: la distinción entre *nosotros* y *ellos* (enfaticando los problemas que pueden provocar los migrantes) y la vinculación de temas negativos a la migración (terrorismo, violencia, descomposición social, etc.).

En una revisión realizada por Marcos-Ramos et al. (2014), sobre la representación de la migración en los medios de comunicación, se explicita que este tema ha sido desarrollado de manera prolífera en el área de las ciencias sociales atendiendo específicamente a las noticias en sus formatos televisivos y escritos (Cea D'Ancona, 2004; Dixon y Linz, 2000; Entman, 1992; Gálvez, 2009; Igartua et al., 2011; Igartua et al., 2005; Igartua et al., 2007; Romer et al., 1998; Van Dijk, 1989). Estos estudios corroboran las conclusiones del trabajo de Van Dijk (1997), y sostienen que los medios se fundamentan en estereotipos para presentar al migrante, provocando representaciones llenas de prejuicios en el receptor.

Recientemente en un análisis del discurso mediático de la migración y sus efectos, Eberl et al. (2018) exponen que para comprender la opinión pública sobre la migración en Europa se requiere entender el papel que desempeñan los medios de televisión. Estos autores establecen que a pesar de las diferentes formas en la cual los migrantes pueden ser representados en función de su grupo migrante específico, estos siguen siendo presentados de forma negativa, como delincuentes o criminales.

Appadurai (2019) argumenta que en el mundo globalizado en el cual vivimos, los migrantes pasan a ser ciudadanos de segunda clase porque sus historias no encajan con la narrativa de las naciones modernas. Este fenómeno recae con mayor intensidad en los refugiados que buscan asilo en distintos países. Este autor resalta la necesidad de prestar atención a la relación entre migrantes y mediación, pues explica que los archivos mediáticos no solo llegan a ser registros del pasado, sino que se convierten en mapas del futuro. Este es un interesante aspecto que retomaremos en el análisis interpretativo del Capítulo VI (Discusión e interpretación de resultados).

En el siguiente apartado se continúa desarrollando el análisis de los estudios sobre la representación del migrante en las series televisivas de ficción y se destacan las características que componen dicha imagen.

2.2.2 Representación del migrante en las series de televisión

Como hemos observado en el tema anterior, la representación del migrante en los medios informativos de comunicación ha sido evaluada e investigada ampliamente. A pesar de esto su imagen en las series de televisión no suele ser tan estudiada. No obstante, se pueden encontrar algunas investigaciones centradas en las series de ficción (Galán-Fajardo, 2006; Lacalle, 2008; Marcos-Ramos et al., 2014; Müller, 2009; Ruiz-Collantes et al., 2006). Dichos estudios destacan que la representación de los migrantes en este tipo de series es por igual sesgada y discriminatoria. Un ejemplo es el estudio de Marcos-Ramos et al. (2014) donde los resultados reflejan que los migrantes son presentados como personas iletradas, con conducta agresiva, desleales, de nivel socioeconómico bajo y llegando a desarrollar roles villanescos.

Asimismo, distintos autores (Igartua et al., 2012; Sanders y Ramasubramanian, 2012) desde diferentes enfoques encontraron que las características atribuidas a los migrantes en los programas de ficción son: nivel de estudios y oficio laboral precarios, composición psicosocial de conductas violentas y victimización del personaje. Por su parte, sobre el colectivo migrante latinoamericano se encuentra que su representación más prevalente es de criminal y trabajador doméstico (Arellano, 2017).

Además, se constata que de este hecho no escapa la televisión española, Marcos-Ramos y Igartua Perosanz (2014) encuentran que las relaciones entre los personajes migrantes y autóctonos en su mayoría se desarrollan en contextos laborales, donde los sentimientos de los personajes migrantes son ignorados.

En relación con este planteamiento, Santana Mejía et al. (2018) añaden que los programas de ficción se nutren de los recursos dramáticos que utiliza la prensa para representar a los migrantes, siguiendo una misma línea de prejuicios. Asimismo, Eberl et al. (2018) mantienen que:

(...) es más probable que la audiencia esté más expuesta a contenidos de entretenimiento, series o películas, que a noticias en los medios. Ignoramos el discurso social del entretenimiento sobre la inmigración y los grupos de inmigrantes, descuidamos una parte de la realidad de los medios, que una gran parte del público europeo usa exclusivamente (p. 128).

Estos aspectos coinciden con los resultados de estudios desarrollados en los EEUU, en los cuales se encuentra que la imagen de los migrantes está asociada a estereotipos mediáticos negativos y estas afectan a la percepción del espectador (Mastro y Greenberg, 2000, Mastro y Behm-Morawitz, 2005). En este sentido, se puede entender que la televisión ha contribuido al crecimiento de estereotipos, conservando y transfiriendo otros nuevos modelos (Romero-Rodríguez et al., 2018).

No obstante, se considera que el problema no está en el uso de los estereotipos, sino en la distorsión de la realidad y la manipulación que se realiza con estos (Adorno et al., 1965). La televisión y más aún la ficción emplean estereotipos para sintetizar la complejidad social, ya que el tiempo que dispone el espectador para reconocer y otorgar características a los personajes es corto. Siendo indispensable para los guionistas el uso de estereotipos, pero esto no significa que su uso deba ser necesariamente negativo (Galán-Fajardo, 2006). Observación que se tendrá en cuenta en el análisis de contenido de las series estudiadas (Capítulo VI).

De manera reciente, un estudio realizado por Marcos-Ramos et al. (2019) muestra que existe una infrarrepresentación de personajes migrantes y que estos son colocados

como relleno de fondo. Además, estos autores encontraron una mejora en el nivel de estudios de los personajes migrantes, siendo más alto que en antiguas representaciones.

En el caso específico de la serie popular *Los Simpson* se encontró un trasfondo que aboga por la multiculturalidad de las sociedades, dibujando la migración como proceso existente y afianzado (Rodríguez, 2019). En este sentido, la televisión y su relación con este grupo evoluciona y está interconectada con el poder del mercado (Castañeda, 2018). Por lo que puede ser de interés desarrollar un corpus de investigación tal como argumenta Aldama (2013).

De modo que, consideramos que la ausencia de representación de la diversidad sociocultural en la televisión puede afectar el vigor social de las minorías puesto que invisibiliza y estereotipa a estos grupos, reforzando actitudes de prejuicios (Marcos-Ramos et al., 2019).

Una vez revisadas y expuestas las investigaciones relacionadas con la representación de la diversidad cultural, que comprende la imagen de la multiplicidad de grupos presentes en la sociedad, se pasa a revisar las diferencias de género presentes en las representaciones de estos colectivos.

2.3 Diferencias de género en la representación de la diversidad

La influencia del género sobre la representación que reciben las personas de color es un tema de interés, ya que la intersección de estos dos conceptos (color de piel y género) proyecta un efecto diferenciador en la imagen que se construye y en los estereotipos que socialmente se propagan (Crenshaw, 1991).

Como ya se ha explicitado la representación que se sigue reproduciendo de las minorías étnicas y del migrante es negativa. Sin embargo, la construcción estereotipada de la imagen de un grupo no termina ahí, sino que llega a ser matizada por el género. Un ejemplo de esto es misogynoir, que es la discriminación de género combinada con el racismo que solo reciben las mujeres negras (Bailey y Trudy, 2018).

En este sentido, se constata que las mujeres negras son presentadas históricamente como antagonistas, con poca motivación e inteligencia, y muy sexuales, siendo representadas aún en la actualidad de la siguiente manera (Slakoff, 2020):

- Mammies, sirvientas desexualizadas, por su peso corporal, que cuidan a los niños y niñas blancos (Chen et al., 2012; West, 2008).
- Jezebel es la imagen de la sexualidad y la promiscuidad (Collins, 2000; West, 2008).
- Sapphire / zafiro es el estereotipo de mujeres enfadadas, coléricas y combativas (Collins, 2000; West, 2008). Actualmente este estereotipo evolucionó en la mujer negra enfadada (angry black woman) que habla en voz alta, es irracional, demasiado asertiva, agresiva y argumentativa (Corbin et al., 2018, p.628).
- Mala persona que se aprovecha del Estado, esta es una de las formas de presentar a las mujeres negras en los medios de noticias. Se les muestra como que tomadoras de riesgos y por ende terminan siendo víctimas. Lo que sirve para deshumanizarlas y hacer que sus tragedias sean menos importantes (Slakoff y Brennan, 2017).

Asimismo, existe una imagen contemporánea de la mujer negra que no se puede perder de vista, la imagen de la mujer negra fuerte (strong black woman) que soporta todas las adversidades y no se queja de inconvenientes o maltratos (Corbin et al., 2018).

Epstein et al., (2017) exponen que existe un fenómeno llamado adultificación del inglés *adultification*, que se refiere a la percepción de madurez que se tiene de las niñas negras. Dicho estudio presenta datos que muestran que los adultos ven a las niñas negras menos inocentes y más maduras o adultas. Esto no escapa a los medios de comunicación, siendo una representación encontrada en las redes sociales, programas televisivos y películas. Esto supone que en términos de representación las niñas negras son hipersexualizadas y presentadas como pequeñas adultas (Langsdale, 2020).

También, los hombres negros históricamente son presentados como personas disfuncionales, personificando representaciones estereotipadas como padre ausente, atleta o deportista que solo destacan en actividades físicas, pandillero, *Magical Negro*, el tío Tom, etc. (Murphy y Harris, 2018).

Glenn y Cunningham (2009) explican específicamente dos imágenes, una evoluciona de la otra:

- El tío Tom es una imagen estereotipada que nace en los tiempos de esclavitud. Entre las características de este personaje se encuentran: la amabilidad y la simpatía con sus opresores esclavistas, la ayuda abnegada a los personajes blancos y su fuerte creencia religiosa (Glenn y Cunningham, 2009). Así, Caputi (1990) explica que este estereotipo es un *sueño blanco* pues dicho personaje conoce su lugar en la jerarquía, idolatra a sus jefes y niega su propia humanidad a favor de los blancos
- Negro mágico (magical negro) es otra de las formas en la que se proyecta a los hombres negros en las creaciones audiovisuales (cine, series, dibujos animados, etc.) y que aún prevalece. Este es un personaje negro en una película de personajes predominantemente blancos, que posee sabiduría común, dones espirituales o mágicos, así como habilidades que son utilizadas para el beneficio y desarrollo del personaje blanco. Este personaje no tiene mucha presencia en la historia aparte de su intervención desinteresada en la evolución del personaje blanco. Su rol es asistir y raramente tiene interacción con otro personaje que no sea el principal (Glenn y Cunningham, 2009). En ciertas ocasiones esta forma de representación se adjudica tanto a los hombres como a las mujeres.

Otra forma histórica de imaginar al hombre negro es como el macho negro bruto (Brutal Black Buck), este es un estereotipo construido con la intención de infundir el miedo al *otro* en la población blanca (Šťastná, 2016). Con esta imagen la idea es relacionar a los hombres negros con animales sin control, que necesitan el régimen de un patrón explica Šťastná. Entre las características que adjudican a esta figura se encuentra: físicamente violentos, corpulentos, hipersexuales y salvajes, que desean a la mujer blanca (Bogle, 1998).

Por su parte, la representación estereotípica que reciben las personas asiáticas son mostradas como muy competentes, trabajadores y socialmente torpes (Lin et al., 2005). En concreto la figura de la mujer asiática constantemente personificada como sumisa y exótica (Barak et al., 2018).

Asimismo, otros autores (Bullock, 2018; Said, 1979) que se centran en el estudio del orientalismo (que es la tendencia de representar el oriente en contraste con el occidente creando así el imaginario del otro) explican que las características estándar que atribuyen a los hombres árabe-musulmanes es de bárbaros con turbantes y túnicas largas, mientras que las mujeres son presentadas como sumisas, chicas de harem sexualizadas y vestidas de bailarinas de la danza del vientre (Bullock, 2018). El orientalismo “expresa y representa esa parte cultural e incluso ideológicamente como un modo de discurso con instituciones de apoyo, vocabulario, erudición, imágenes, doctrinas, incluso burocracias y estilos coloniales” (Said, 1979, p. 2).

Como se ha explicitado anteriormente, una representación positiva de las minorías étnicas favorecería el desarrollo de creencias de igualdad y actitudes positivas intergrupales, ya que tienen un efecto prosocial, influyendo en el comportamiento y mentalidad de las personas (Bodenhausen et al., 1995; Mastro, 2009a; Mastro y Tukachinsky, 2011).

Al respecto, Erigha (2015) señala en su estudio sobre la representación de la raza y el género en producciones culturales de Hollywood que la predisposición hacia la falta de oportunidades que enfrentan las minorías étnicas, raciales y a las mujeres puede disminuir por medio de los cambios tecnológicos que transforman la difusión y producción de los medios.

Así, habiendo hecho referencia a las producciones científicas que destacan la intersección que ocurre en las representaciones de raza y género, se continúa hacia los estudios específicos sobre infancia y representación. En este tema se presenta un conjunto de estudios que examinan la visibilidad de la diversidad en los contenidos destinados a los infantes.

2.4 Representación de la diversidad cultural en programas infantiles

Teniendo como referencia los estudios de Cantillo-Valero (2015), entendemos que los relatos infantiles poseen una gran fuerza pedagógica ya que llevan consigo una moraleja que facilita la apropiación de indicaciones educativas, siendo para los infantes un testimonio de lo que sucede ahí fuera.

De esta manera, el visionado de representaciones de diferentes razas y géneros en los programas de televisión ofrece a los niños y niñas información sobre quiénes pueden ejercer ciertos roles, afectando incluso a la forma en que se ven a sí mismos (Hamlen y Imbesi, 2019). Más aún en la etapa del desarrollo infantil donde los modelos presentados en los medios afectan de forma particular, pues es en este período que se escogen modelos a seguir acordes con la propia raza y género (Power y Smith, 2017).

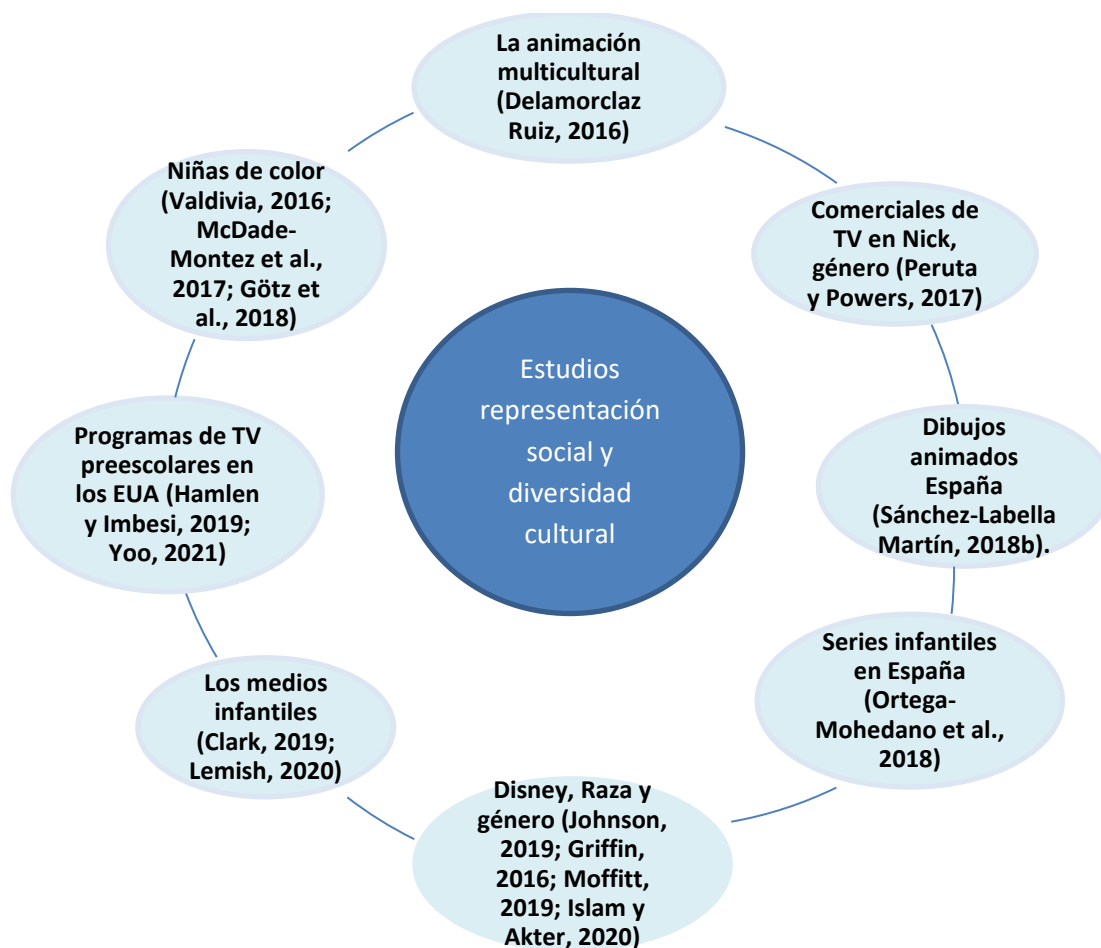
Al respecto, en la bibliografía nacional e internacional se pueden localizar diferentes investigaciones que, desde distintas perspectivas, analizan la influencia de los productos mediáticos en la niñez. Entre estas se encuentran: *Para leer al pato Donald* (Dorfman y Mattelart, 1978), *Cultura infantil y multinacionales* (Steinberg y Kincheloe, 1997), *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia* (Giroux, 2001), *Del texto a la imagen* (San Martín, 1997), así como el estudio de Molina y Vedia (1998) sobre las *influencias culturales de Disney en la vida cotidiana en México*; y la investigación de González et al. (2012) donde se analiza el impacto de las películas de princesas en la socialización de las niñas.

De modo que, ubicar estudios concretos que exploren la representación de la raza e identidad en programas infantiles no es tarea fácil, pues los precedentes no son muy amplios. Según Lemish (2020), la gran mayoría de las investigaciones sobre la televisión infantil se centra en la representación de género (Baker y Raney 2007; Götz y Lemish 2012; Hentges y Case 2013; Lemish 2010), con el fin de subrayar que los programas televisivos dirigidos a la infancia mundialmente están llenos de estereotipos y segregaciones de género.

No obstante, se pueden encontrar (Figura 2.2) autores como Clark (2019), Delamorclaz-Ruiz (2016), Hamlen y Imbesi (2019), Lemish (2020), Monleón (2021a), Ortega-Mohedano et al. (2018), Rogers (2019), Sánchez-Labela Martín (2018b) e Yoo (2021), que recientemente han revisado productos mediáticos infantiles con el fin de examinar la representación de la diversidad cultural que se reproducen en dichos contenidos. En concreto, sobre la representación de las niñas de color en estos productos encontramos autores como Griffin (2016), Götz et al. (2018), Islam y Akter (2020), Johnson (2019), McDade-Montez et al. (2017), Moffitt (2019), Peruta y Powers (2017) y Valdivia (2016).

Figura 2.2

Estudios sobre la representación social y la diversidad cultural en los productos audiovisuales infantiles



Nota. En cada burbuja se expone la temática de la investigación y su correspondiente autoría.

Delamorclaz-Ruiz (2016) en su estudio, *La animación como herramienta multicultural y su impacto social*, hace un recorrido de las series animadas desde los años 1960. En este estudio se expone cómo estos contenidos han evolucionado con el paso del tiempo y se comenta que en un inicio predominaba la familia anglosajona de clase media y que más tarde se produjeron comedias para cada clase social y etnia. Pero no es hasta el principio de los 80 cuando se empieza a visualizar una diversidad en la animación. Concluye explicando que a pesar de los avances el diálogo aún se dificulta debido a que se consideran temas sensibles y a la *percepción de cuotas raciales*.

Más recientemente Lemish (2020) explica que en la televisión infantil persiste predominantemente la raza blanca y clase media. Lo que visibiliza que esa es la niñez natural que los espectadores deben desear. Los niños y niñas de color no suelen aparecer en programas televisivos populares, aunque sí se pueden encontrar en programas de emisoras públicas, producciones locales y productores independientes. Este autor expone que, debido a las olas migratorias de las últimas décadas que modifican la demografía de los países occidentales, se han producido esfuerzos para representar los infantes de color sin dejar de lado la audiencia blanca de clase media. Las estrategias adoptadas fueron:

- El tokenismo o personaje token: es la técnica de mostrar un sujeto de cada raza con la idea de representar a toda la diversidad en un grupo.
- El oscurecimiento de personajes: es una estrategia que se utiliza para que la audiencia ubique a los personajes dentro de múltiples interpretaciones étnicas, o como birracial y aun así pasar como persona blanca para el público blanco.

Igualmente, Hamlen y Imbesi (2019) en su estudio sobre programas de televisión preescolar en los Estados Unidos exponen que en la mayoría de los programas de preescolares se presentan muppets/puppets como una forma de evitar este tipo de problemas. Sin embargo, en los programas restantes existe una baja representación de razas minoritarias como personajes principales, especialmente en programas sobre temas educativos sobre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) y resolución de problemas.

Asimismo, Yoo (2021) en su trabajo sobre el programa educativo de televisión Barrio Sésamo analiza desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Raza cómo esta serie enseña sobre el pluralismo étnico y la discriminación en los Estados Unidos. Así, la autora explica que las representaciones pasivas y los cuestionamientos acerca de las desigualdades ya no son suficientes para desestructurar los sistemas de poder.

Por su parte Rogers (2019), en su estudio de la película *Frozen* (2013), explica que la presentación de un personaje de color en el fondo de la escena no transforma la monotonía racial mostrada. De modo que a través de estos productos se ayuda a mantener las ideas controladoras de un orden social donde se fortalecen los privilegios de un grupo.

Sánchez-Labela Martín (2018b), en su exploración sobre los dibujos animados infantiles en España, encuentra una representación de la diversidad cultural estereotipada y que estos no manifiestan con respeto a una convivencia social entre las diferentes culturas. Asimismo, Clark (2019) en su ensayo sobre la diversidad racial en los medios infantiles concluye que en los productos infantiles existe poca diversidad y se reproducen estereotipos.

A partir del impacto que tienen dichos productos sobre la sociedad en general Zielke (2021) asegura que los programas de entretenimiento infantil pueden ser poderosas herramientas de transformación social. Clark (2019) realiza una llamada a las familias para intervenir en la selección de los productos que sus hijos e hijas consumen.

A continuación, se refleja en la Tabla 2.2 una síntesis de los estudios revisados acerca de la diversidad cultural en los productos infantiles siguiendo un orden cronológico.

Tabla 2.1

Resumen de los estudios revisados del 2016 a 2021 sobre la representación social y la diversidad cultural en los productos audiovisuales infantiles

Autor	Metodología	Conclusiones
Delamorclaz-Ruiz (2016)	Revisión documental	Se muestra que en un inicio predominaba la familia anglosajona clase media, más tarde se produjeron comedias para cada clase social y etnia. En los 80 es cuando se empieza a visualizar una diversidad en la animación. A pesar de los avances, el diálogo aún se dificulta debido al <i>tabú</i> y <i>la percepción de cuotas raciales</i> .
Sánchez-Labela Martín (2018b)	Análisis de contenido	Se encuentra que la representación de la diversidad cultural es estereotipada, se representa con personajes secundarios y ridiculizados. Estos productos audiovisuales no muestran con respeto la convivencia social entre las diferentes culturas.
Ortega-Mohedano et al., (2018)	Estudio de variables haciendo uso de la prueba de chi-cuadrado como medida estadística y el uso de tablas y	Se descubre que dependiendo del origen de la casa productora existen unos patrones culturales marcados y diferenciados. Sin embargo, se encuentra que a través del tiempo los personajes blancos tienen más visibilidad.

	coeficientes de contingencia.	
Hamlen y Imbesi (2019)	Análisis mediante estadística descriptiva y pruebas de independencia chi-cuadrado.	Se expone que la mayoría de los programas de preescolares presentan muppets/puppets, como una forma de evitar los problemas de representación, mientras que en los programas restantes existe una baja representación de razas minoritarias como personajes principales.
Clark (2019)	Ensayo	Se corrobora la existencia de poca diversidad en los productos infantiles, así como la reproducción de estereotipos.
Rogers (2019)	Análisis de contenido en profundidad utilizando la perspectiva de la interseccionalidad.	Se observa una presentación monótona de la diversidad, donde todos los personajes son blancos. De modo se mantienen ideas controladoras de un orden social donde se fortalecen los privilegios de un grupo.
Lemish (2020)	Revisión documental donde se discuten los estudios de representación de niños y se analizan las instituciones que producen televisión para niños y las políticas diseñado para guiarlos.	Se encuentra que los niños/as de color están ausentes en los programas comerciales populares. Pero se pueden visualizar representados en las emisoras públicas.
Yoo (2021)	Análisis de contenido desde la perspectiva de la teoría crítica de la raza.	Se argumenta que al no mostrar la diversidad étnica a través de los muppets es una forma de favorecer a la audiencia caucásica que por el gran número de representaciones que tienen pueden identificarse fácilmente con estos. Mientras que los infantes de color no llegan a ver aspectos de su identidad reconocidos.
Monleón (2021a)	Metodología mixta haciendo uso del análisis de contenido.	Se constata que el repertorio de los clásicos de Disney tiende a promover un ideal social que resguarda principios patriarcales, heterosexuales y poscolonialistas. A partir de su revisión señalan las películas que pueden ser utilizadas como material didáctico en el aula de infantil para enseñar en diversidad.

En base a estos resultados constatamos que existe una baja representación de la diversidad cultural en la programación infantil. Por igual se refleja que los personajes de color que funcionan como modelos de diversidad cultural están contruidos con características estereotipadas. En este sentido, distintos autores (Morrison, 2013; Rabelo et al., 2021) explican que esta es una problemática que se prolonga debido al fenómeno la mirada blanca. Este término proviene del inglés *white gaze* y se utiliza para comprender la producción de conocimientos y narrativas a través del punto de vista de las personas caucásicas. De modo que, por medio a estas imágenes (creadas desde la mirada blanca) se somete a todos los sujetos que se desvían de estas características a un escrutinio y control corporal.

En particular, sobre la representación de las niñas de color, Götz et al. (2018) encuentran que la programación infantil está reducida a personajes masculinos blancos presentándolos como la norma social y que los personajes de color suelen presentarse como niñas asiáticas, latinas o africanas como forma de responder a la necesidad de diversidad con un solo personaje.

Valdivia (2016) en su indagación sobre la representación de la latinidad en los productos Disney encuentra que se utiliza la estrategia de la ambigüedad y la negación, estos personajes femeninos son visibilizados con piel clara, clase media y sin decir su origen étnico de modo que la audiencia no reconozca que son latinas.

Johnson (2019) en su estudio sobre la intersección de raza y género en las películas Disney destaca que las mujeres de color son sexualizadas y son presentadas con los mismos estereotipos de raza y género que se muestran en las historias sobre la identidad sublime y generosa estadounidense. Este autor alerta que la frecuencia de este discurso en los productos infantiles puede influir en cómo las futuras generaciones interactúan y conviven con las comunidades de color.

Al respecto, McDade-Montez et al. (2017) confirman que los personajes femeninos de color son sexualizados al igual que los personajes femeninos blancos en las series infantiles. Sin embargo, este hecho perjudica aún más a las niñas de color pues estas representaciones suelen ser las únicas que presentan los medios, mientras que las niñas blancas tienen mayor número de representaciones que escoger.

Asimismo, Islam y Akter (2020) en su análisis de Disney *Aladdin* (2019) ratifica la existencia de representaciones estereotipadas de las mujeres de color y exponiendo actitudes discriminatorias hacia los personajes de piel más oscura. Por tanto, este autor considera que Disney sigue propagando su vieja ideología presentándola en un nuevo envoltorio.

Igualmente, Moffitt (2019) corrobora estas ideas al estudiar la película *La princesa y el sapo* (2009) de Disney donde encuentra que aún en el imaginario las mujeres negras tienen que enfrentarse a fuerzas desconocidas para estar en espacios reales o ficticios. Dicho autor explica que esta película invisibiliza los cuerpos de color al transformarlos en animales y focaliza la atención en la posición subordinada de la princesa negra, siendo una trabajadora al servicio de los demás y justificándose en el contexto histórico en el cual toma lugar la relato.

Por su parte, Griffin (2016) examinando las intersecciones de raza, género y edad que ocurren en el dibujo animado *Doc McStuffins* destaca el retrato positivo que se hace de las familias negras, así como la representación positiva de una niña negra, clase media y aspirante a doctora. Así este autor argumenta que esta visibilización permite a las niñas de color tener un modelo a seguir que a su vez les ayuda a verse a sí mismas fuera de las representaciones negativas que circulan en la programación dominante.

Peruta y Powers (2017) en su análisis de la representación de la raza y el género en anuncios comerciales de canales televisivos de temática infantil, encontraron que existe una baja representación de mujeres de todas las etnias e incluso una menor representación de hispanos, asiáticos y una falta total del pueblo indígena. Estos resultados son acordes con estudios anteriores que destacan que estos modelos proveen fuentes para la formación de estereotipos que perduran durante toda la vida (Merskin, 2008).

A continuación, se expone en la Tabla 2.2 un resumen en orden cronológico de los estudios localizados sobre la representación de las niñas de color en los productos infantiles.

Tabla 2.2

Resumen de los estudios revisados del 2016 a 2021 sobre la representación de las niñas de color en productos audiovisuales infantiles

Autor	Metodología	Conclusiones
Valdivia (2016)	Ensayo que hace uso de las teorías de estudios culturales y estudios de medios.	Se muestra el uso de la estrategia de ambigüedad y la negación en los personajes femeninos de color, mostrándolos con piel clara, clase media y sin decir su origen étnico.
Griffin (2016)	Análisis interpretativo.	Se encuentra un retrato positivo de las familias negras, así como representación positiva de una niña de piel oscura, clase media, aspirante a doctora que demuestra alta capacidades y persigue sus sueños.
Peruta y Powers (2017)	Análisis de contenido.	Se presenta que existe una baja representación de mujeres de todas las etnias e incluso una menor representación de hispanos, asiáticos y una falta total del pueblo indígena.
McDade-Montez et al. (2017)	Análisis de contenido cuantitativo.	Se confirman que los personajes femeninos de color son sexualizados al igual que los personajes femeninos blancos en las series infantiles.
Götz et al. (2018)	Análisis de contenido cuantitativo.	Se expone que la programación infantil esta reducida a personajes masculinos blancos y que las niñas asiáticas, latinas o africanas son presentadas como forma de responder a la necesidad de diversidad con un solo personaje.
Moffitt (2019)	Análisis crítico utilizando la teoría del scripting y estudios críticos sobre la blanquitud.	Se corroboran la existencia de idea racistas en la película La princesa y el sapo (2009) de Disney. Se muestra a las mujeres negras en posiciones de servicio e invisibilizadas en cuerpos de animales.
Johnson (2019)	Análisis ideológico.	Se encuentran estereotipos raciales (el salvador blanco y la sexualización de la mujer de color) y de género que promueven ideas neocoloniales.
Islam y Akter (2020)	Análisis textual.	Se ratifica la existencia de representaciones estereotipadas de las mujeres de color y exponiendo actitudes discriminatorias hacia los personajes de piel más oscura.

Por tanto, según estos hallazgos podemos asumir que existe una representación negativa de las mujeres de color que, a medio o largo plazo, afecta al desarrollo de las niñas provenientes de distintos orígenes y que se identifican con estos personajes. En este sentido, es innegable la necesidad de mejorar la calidad de las representaciones de las minorías étnicas. Aspectos que se tratan en los Capítulos V y VI (Análisis descriptivo e interpretativo de las series).

2.5 Reflexión y recomendaciones sobre el tema de estudio

A partir de lo expuesto en este capítulo se puede observar que las representaciones de las minorías étnicas son estereotipadas y negativas, tanto en los contenidos para jóvenes-adultos como para la etapa de Educación Infantil. Por ello, Aronson et al. (2018) advierten que el predominio de narrativas de opresión caracterizados por personajes negros y de color puede enviar el mensaje de que el sufrimiento, la lucha y la victimización son experiencias solo de estos grupos.

Así, Tukachinsky et al. (2015) enfatizan que se debe mejorar la calidad de las representaciones de las minorías étnicas, más que aumentar el número de personajes. Este estudio subraya la necesidad de políticas sociales que promuevan la educación mediática, sobre asuntos como las representaciones estereotipadas de raza y etnia.

Asimismo, Lorite García et al. (2018) en su trabajo sobre la representación de la diversidad cultural en la publicidad televisiva, exponen que la reducida representación de la multiculturalidad debe de cambiar desde un punto de vista dinámico intercultural para que promueva diálogos intergrupales en distintos contextos.

Hamlen y Imbesi (2019) desde un enfoque cognitivo social, refuerzan la importancia de que niñas y niños observen representaciones de distintas razas y géneros desempeñando diferentes roles, así como participar en diversos temas *académicos* en la televisión. De manera que los infantes se vean reflejados en una amplia variedad de roles, ya que esto influye en la percepción que tienen sobre quienes están más capacitadas para ocupar ciertos roles en la sociedad.

Por ello, consideramos que se necesita una educación mediática que contrarreste el consumo de los medios y que genere un juicio crítico (Fuentes et al., 2017; Monleón,

2021a). Sobre todo, en la configuración de estereotipos, prejuicios, costumbres y mitos sobre otros grupos (Ramasubramanian y Sousa, 2019; Romero-Rodríguez et al., 2018). También, es necesario establecer criterios que velen por un contenido audiovisual diverso, educativo y sano, que esté libre de estereotipos y que muestre a la sociedad en su complejidad y gran extensión cultural (Ortega-Mohedano et al., 2018).

Es de interés finalizar este capítulo resaltando la importancia de la participación de las familias y los docentes en la selección de productos audiovisuales que los infantes consumen tanto fuera como dentro del aula. Así, Sobande (2018) en su estudio sobre el manejo parental y el uso de medios, reconoce la necesidad de productores y creadores de contenido mediático, sensibilizados con las preocupaciones de las familias. Así como la importancia de que estas familias sean partícipes en la selección de contenidos que reflejen positivamente su raza, cultura y género. Además, siendo un deber la promoción de contenido desarrollado y distribuido por personas de color con su propia imagen y voz (Clark, 2019).

A continuación, pasamos a desarrollar la fundamentación teórica que sostiene la presente investigación. Se presentan las aportaciones de áreas de conocimiento como la educación, psicología, pedagogía, educomunicación, narrativas audiovisuales.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

Este capítulo está dedicado a la revisión teórica como forma de abordar temas y conceptos que se vinculan a la representación de la diversidad en las series infantiles de televisión. Entendemos que la sociedad actual es plural y multicultural donde es necesario la gestión de justicia y equidad en la diversidad (Marín, 2003). De modo que se explora cómo una educación inclusiva en la etapa de Infantil es una enseñanza socialmente justa que valora la diversidad en todas sus formas (Ainscow, 2017; Torres, 2011).

Así presentamos los conceptos de justicia social, inclusión, identidad, cultura y representación social, tratando temas como la influencia que tienen los medios sobre la infancia y la educación en medios. En la Figura 3.1 se muestran los principales temas que fundamentan este apartado.

Figura 3.1

Temas tratados en el Capítulo III



3.1 Identidad y cultura

El concepto de identidad se utiliza para describir aquellos aspectos del yo que son consistentes en el tiempo, siendo la articulación entre lo individual y lo social a través de un proyecto particular que se conecta con un proyecto colectivo (Erikson, 1968), así como la interpretación dinámica de un rol en un contexto social (Shachter, 2004).

Por un lado, se tiene la teoría de la identidad social que propone que el autoconcepto se constituye en gran parte por la identificación con los grupos de pertenencia y de referencia, situando las relaciones intergrupales como base de referencia para la construcción de la identidad (Tajfel, 1984). Esto sucede a través de tres procesos: categorización, comparación e identificación.

- La categorización que funciona como un proceso psicológico de ordenamiento del mundo en categorías, siendo las personas, objetos y experiencias reunidos por sus semejanzas (Ibáñez, 1979). De este proceso emerge exo- endogrupo, que le permite saber al sujeto su grupo de pertenencia y por ende tener referentes para el desarrollo del autoconcepto.
- La comparación entre las categorías formadas (endo, exo), con este proceso se satisface la necesidad de alimentación de la autoestima de la persona al buscar características positivas en el endogrupo.
- La identificación, es el proceso final en el cual el individuo se adscribe a un grupo o clase social determinado (Tajfel, 1984).

Por otro lado, desde un marco histórico-cultural, Vygotsky (1979) con su teoría sobre *la conciencia y el desarrollo humano* parte de cuatro dominios:

- La filogénesis que trata sobre las características biológicas que distinguen al ser humano de los animales, como el desarrollo psicológico y social.
- La historia sociocultural, que consiste en el desarrollo de herramientas para el trabajo, la vida social y la comunicación, que progresivamente se fueron complejizando.
- La ontogénesis, se refiere a la existencia de una conexión entre lo natural y cultural en el desarrollo de las personas, lo que implica la necesidad de una maduración orgánica para iniciarse en su cultura.

- La microgénesis, que dentro de esta teoría constituye la focalización en el micro contexto del sujeto, apreciando los fenómenos psicológicos que ocurren en actividades individuales y pequeños grupos.

Desde esta perspectiva el desarrollo humano se entiende a través de la mediación, lo que envuelve un proceso de aculturación por medio de la aprensión de las herramientas sociales y culturales, desarrollando así la capacidad para vivir en sociedad (Vygotsky y Cole, 1979). Este mecanismo se conecta con lo simbólico al descontextualizar los instrumentos de mediación, dando lugar a la interpretación del habla y donde se expresan experiencias e ideas que conllevan a un proceso de generalización de la realidad como producto de la interacción social. Esto implica un uso reflexivo del lenguaje, razón por la cual Vygostky enfatiza la relevancia de la educación formal, ya que el individuo aprende el ejercicio reflexivo desde una institución (Wertsch, 1993) bajo un contexto sociohistórico y cultural determinado donde define y redefine su identidad (Cuervo-Montoya y Giraldo-Urrego, 2020).

Por su parte, Mead (1934) explica que el concepto del *otro generalizado* se refiere a como los sujetos guían y modifican su conducta en base a las expectativas del otro sobre ellos, siendo la interacción social la provoca de las acciones de los individuos. A partir de aquí los sociólogos Berger y Luckmann (1968) sostienen que la identidad es una construcción social que se forma a partir del diálogo como objeto de conocimiento entre el sujeto y los otros. Estos autores amplían que en este proceso la persona se reconoce como consecuencia de su interacción con la sociedad, asumiendo actitudes y roles coherentes a su contexto. Por ello su construcción supone una interacción entre la autoidentificación y el reconocimiento subjetivo de los demás.

Asimismo, otro autor que trabaja en este concepto es Bruner (2006) que explica que la identidad está distribuida tanto en la sociedad como en el individuo, siendo la imagen de sí mismo una relación entre el sujeto y los otros. Así, se toma como base las propias actuaciones en los diversos acontecimientos que ocurren en su trayecto vital.

De modo que para Bruner (1989) la construcción de sí mismo adquiere significado cuando el individuo ordena su imagen por medio de la narración en donde explica y justifica sus acciones en los distintos acontecimientos. De forma que organiza su propia experiencia, dándole coherencia y permitiendo a otros comprenderla.

A partir de lo planteado y siguiendo esta línea de trabajo, Guitart et al. (2015) explican que la identidad surge como una historia de vida (con personajes, temas, objetivos, etc.). Así se recompone el pasado y se predice el futuro en términos narrativos, integrando y dando forma, intención y propósito a la vida. Lo que quiere decir que la identidad esta mediada y distribuida culturalmente, de modo que las historias, cuentos y relatos se asimilan desde fuera hacia dentro.

Este último enfoque comprende la identidad desde una perspectiva donde la cultura configura la psique humana a partir de cuentos, historias, leyendas y mitos; en otras palabras, a través de la educación formal, informal o no formal. De manera que sirve como marco de referencia para analizar cómo las narrativas de cuentos, historias y programas de televisión afectan en el desarrollo de la identidad y la valoración de sí mismo. Aspectos que son relevantes en la infancia tal cómo se desarrolla en el marco legislativo y curricular (LOMLOE, 2020; Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil)

3.1.1 La construcción narrativa de la identidad

Partiendo del enfoque de la construcción narrativa de la identidad, se considera que este componente confiere la posibilidad de comprender la propia existencia, elaborando representaciones en base a los relatos que se reciben y fabrican. De forma que ocurre una identificación con las imágenes y representaciones que se presentan o se definen por oposición a estas, desarrollando así diferentes *posibilidades de ser* (González-García, 2011; Guitart et al., 2015; Jara, 2011; Larrosa, 1996; Maldonado, 2010; Martínez-León, 2020; McNeil y Malaver, 2010; Prada, 2003; Revilla, 1996; Ricoeur, 1999; Saldaña, 2011).

Larrosa (1995, 1996, 2005) explica que los sujetos se valen de las historias que escuchan, interpretan y elaboran para componer sus identidades. De modo que, los relatos en sus distintos formatos (verbal, visual y audiovisual) inciden de forma especial en la dinámica de construcción de la identidad, posibilitando el desarrollo de la voz propia (Martínez-León, 2020; Petit, 2008). De ahí que, a partir de los personajes de las historias las personas aprenden que quieren de la vida (Fernández-Cobo, 2022).

Además, por medio de la pluralidad de relatos que se comparten en las interacciones cotidianas es donde se adquiere responsabilidad de las acciones propias y maneras de ser, reconociendo la influencia externa, particularidades y semejanzas con otros (Revilla, 1996). Así, los sujetos desarrollan afecciones de pertenencia, identificación o rechazo (Martínez-León, 2020).

Ricoeur (1996a, 1996b, 1999) apunta que en el proceso de construcción narrativa de la identidad existe un elemento ficcional y ético. Ficcional pues es un proceso donde se mezcla una porción de realidad y otra de imaginación, y ético porque como receptores del relato se juzga moralmente las acciones de los personajes.

Asimismo, desde este enfoque existen factores que intervienen en la construcción narrativa de la identidad personal, llamados *crisis o puntos de inflexión*. Estos son momentos vitales, como una migración o cambio de empleo, que modifican nuestro plan de vida e identidad personal. Mientras que las discriminaciones, agresiones y enfrentamientos entre diferentes grupos provocan *políticas identitarias* que buscan la reivindicación de un grupo marginado que exige el reconocimiento de sus derechos, produciendo cambios en la identidad sociocultural a través de la asociación a proyectos colectivos (Guitart et al., 2010; Guitart et al., 2015).

De este modo, ciertas narrativas posibilitan las identificaciones fluidas y favorecen los sentimientos de pertenencia cultural, esto sucede al comprender el contexto y las experiencias de los protagonistas como migraciones, pérdidas sentimentales, grandes cambios, etc. (Chansky, 2014).

De manera que, con la llegada de la tecnología se agrega la facilidad que tienen las pantallas de penetrar los espacios, ya que con las representaciones se reviven experiencias por medio de las imágenes, repercutiendo en la identidad buscada (Pindado, 2006).

En este sentido, lo interesante de esta perspectiva es que proporciona un marco de referencia para entender el proceso de desarrollo de la identidad de los niños y niñas en relación con las narrativas mediáticas. Especialmente aquellos infantes que viven la experiencia de la migración, ya que este sería un momento vital que afecta a la construcción de la identidad personal. De ahí la importancia de analizar los modelos de

diversidad cultural que presentan las series infantiles, ya que ofrecen a la niñez la posibilidad de empatizar con grupos diferentes a propio o de verse reconocidos.

Al respecto, Bird (2003) afirma que la manera cómo se representa la comunidad a la que pertenecemos en los medios afecta a nuestra identidad. Por ello, consideramos fundamental tener en cuenta el papel de las narrativas mediáticas sobre la infancia, pues la influencia de los roles y significados que se transmiten a través de relatos sirven como modelos dentro de la construcción identitaria (Gil-Quintana y López-Valiñas, 2021; Osuna-Acedo et al., 2018; Sola, 2013).

A continuación, pasamos a explorar con más detalle cómo las narrativas mediáticas interpelan y atrapan a la niñez con sus personajes y referentes simbólicos.

3.1.2 Influencia de la narrativa mediática en la infancia

Tal como se ha explicado, la identidad posee un componente narrativo que se ve influenciado por la literatura infantil en sus distintos formatos -verbal, visual y audiovisual- (Petit, 2008). Así, a través de los modelos interpretativos del mundo que estos transmiten el individuo forja su propia voz y construye su identidad (Cantillo-Valero, 2015). Por ello consideramos que los medios afectan en gran medida y a largo plazo el desarrollo de los infantes.

En sí la narrativa y su influencia en las personas no es novedad, pero sí su digitalización. Entendemos que las narrativas mediáticas son tanto el relato como el medio que lo distribuye (García Jiménez, 1993). En este sentido, nuestra investigación considera que las narrativas audiovisuales llegan con más profundidad a los infantes pues son la unión de la imagen, sonido y la historia narrada (García y Rajas, 2001). De manera que estas narrativas tienen una mayor probabilidad de introducir conceptos e ideas que modifican la percepción de la realidad (Delgadillo Cely, et al., 2007).

Asumimos que la introducción de estos recursos audiovisuales en las narrativas infantiles, más la adaptación al contexto histórico-cultural, favorecen la asimilación de ideas. (Cantillo-Valero, 2015). A todo esto, se adhiere el hecho de que la televisión provee contenido para jugar entre iguales (Griffiths y Machin, 2003; Kampf y Hamo, 2015), así como la base para la producción de juguetes y videojuegos (Auster y Mansbach, 2012).

En consecuencia, la televisión en la etapa de Infantil es una fuente de referencia que les sirve como un mapa de navegación de la realidad. En este periodo no existe la simple observación, sino que los infantes están en un proceso de constante reelaboración de ideas. De tal forma que los mensajes mediáticos les sirven para tratar de entender lo que sucede afuera y su rol en el contexto que viven.

Sobre dichos aspectos distintos autores (Carey, 2009; Del Río, 1992) confirman que ya en este período de la niñez no solo están observando, sino que organizan sus ideas para comprender la vida cotidiana y darle sentido a su mundo. En general, la televisión llega a ser una fuente fundamental de información pues en estas edades se pasa más tiempo en casa y convirtiéndose en una ventana de lo que sucede fuera (Blankson et al., 2015; Madigan et al., 2019; Sánchez-Labela Martín, 2016).

En una reciente revisión de trabajos sobre la etapa de preescolar y la televisión, Hamlen y Imbesi (2019) encontraron que la televisión además de intervenir en el aprendizaje, influye en la adquisición de nuevo vocabulario (Linebarger y Walker, 2005; Rice y Woodsmall, 1988), y conductas positivas pro-sociales (Harrison et al., 2012; Cingel et al., 2019; Zielinska y Chambers, 1995), así como en la preferencia de marcas (Pine y Nash, 2003), aspiraciones vocacionales (Gehrau et al., 2016), y la asimilación de conceptos básicos de ciencia (Bonus y Mares, 2018).

Por tanto, se entiende que los medios y sus narrativas tienen gran alcance tanto en el desarrollo cognitivo como en el emocional. Razón por la cual Osuna-Acedo et al. (2018) argumentan que estos relatos pueden generar esquemas de razonamiento, opiniones y parámetros sobre cómo ser y estar en el mundo.

Al respecto, Martín-Serrano (1981) asegura que la televisión es mediadora de la creación de la información de la realidad, transfiriendo ideas de posibles mundos y reestructurando la percepción del entorno social. Lo cual sugiere que la pantalla media no solo como instrumento sino también en el sentido cultural de intersección entre lo real y lo imaginado (Martín-Barbero y Muñoz, 1992).

En este sentido, podemos asumir que las narrativas mediáticas, junto al entorno familiar y escolar, proveen a los infantes de modelos mentales, actitudes y valores con los cuales procesar información (Aparici, 2005; Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2017).

De ahí que, el problema que venimos comentando surge cuando la televisión como medio de acercamiento a grupos distintos a la propia, carga la imagen de la diversidad cultural con estereotipos negativos y la audiencia toma esta información como marco único de referencia para interactuar con estos colectivos.

De manera que no queremos que pase desapercibido la responsabilidad de los medios de comunicación en la educación de la población y la gran influencia que tienen sobre esta. Los medios tienen la función tanto de informar como de educar, especialmente la televisión que es un medio que llega a todos los sentidos (Gómez Olea, 2010; Rodríguez García, 2012). A continuación, se comenta de forma más amplia este tema.

3.2 Función educativa de la televisión

La educación es un proceso que no finaliza en la escuela, sino que existe una educación no formal que los infantes reciben a través de los medios de comunicación (Álvarez et al., 2003; Belmonte y Guillamón, 2005). A este fenómeno mediático Morduchowicz (2004) lo denomina *pedagogías públicas* y Aparici (2005) le llama la *escuela paralela*.

La televisión, al igual que otros medios de difusión, tiene el objetivo de informar, formar y entretener (Gómez Olea, 2010). Siendo considerado el medio de comunicación con mayores posibilidades educativas por su influencia a través de una programación regular y su uso pedagógico (Rodríguez García, 2012). De modo que tanto las escuelas como la televisión se encargan de promover un discurso cultural por medio de las normas y códigos que van acorde con las transformaciones sociales (Vilches, 1988).

Así, Casetti y Di Chio (1999) desde la perspectiva de los estudios culturales conceptualizan el contenido televisivo como:

- Un *evento* que ocurre dentro de un determinado contexto sociocultural e histórico.
- Un *recurso* porque se incorpora a la vida cotidiana cumpliendo distintas funciones.
- Una *propuesta* ya que el receptor puede descifrar y negociar el sentido del mensaje en paralelo a sus conocimientos y creencias.

En este sentido, los infantes desarrollan un rol activo donde seleccionan y proveen de significado el contenido visualizado (Toloza, 1999). Desde esta perspectiva constructivista el aprendizaje ocurre por la interacción, la reconstrucción de significados y la adaptación al contexto que realiza cada individuo (Bruner, 1997).

Por su parte, Sevillano García (2004) establece que la finalidad educativa de la televisión se efectúa por medio de las siguientes formas:

- Programas corrientes, sin una evidente intención educativa.
- Programas con contenido cultural, en general educativos.
- Programas concretamente educativos, con contenido didáctico y un fin pedagógico.

Asimismo, De Miguel Sanz (2019) siguiendo esta línea de categorización y citando otros autores (Cabrero Almenara, 1994; Clermont, 1992; Martínez, 1992; Tiene, 1994) pone de manifiesto que de la televisión con programación educativa salen tres tipos: (a) la televisión cultural que tiene como propósito entretener e informar bajo un planteamiento educativo implícito, (b) la televisión educativa que promueve un contenido formativo con base didáctica que escapa de la educación formal, y (c) la televisión escolar que busca reemplazar al sistema educativo, transmitiendo los contenidos de una educación formal.

Por ello, se puede inferir que una televisión educativa se separa de la convencional por los valores que desea transmitir. Estos pueden ser valores científicos, educativos y culturales, que contribuyen a la enseñanza del espectador favoreciendo su capacidad crítica (Pérez Tornero, 1994).

De este planteamiento, el estudio de IORTV (Del Río Álvarez y Román Blas, 2005) sobre la *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*, presenta una serie de aspectos que deben funcionar como guía para la producción e investigación de los productos audiovisuales infantiles:

- Se motiva a hacer uso de la pluralidad cultural del estado para producción de series animadas, con figuras trascendentes de la cultura.
- Respecto a la Investigación y el Desarrollo (I+D) se plantea el estudio de la narrativa, los formatos y las tecnologías, así como la elaboración de otros lenguajes.

- Se enfatiza la necesidad de adecuar la intensidad y la velocidad de los dibujos animados, en especial en edades tempranas.
- Se señala la posibilidad de producir contenido audiovisual didáctico y lúdico.
- Se propone el impulso de programas informativos para la niñez y la juventud, como medio de acceso a información, conocimiento y lenguaje desde la infancia.
- Es conveniente la organización de los contenidos, teniendo en cuenta detalles artísticos y técnicos.
- Se sugiere introducir a los infantes en el proceso de producción en compañía de docentes y expertos de área de medios. De manera que estos se puedan ver reflejados.
- Se presenta como una opción atractiva la construcción de páginas web de los canales de tv con contenido adecuado para los diferentes usuarios.
- Creación de productos multiplataforma, Internet, etc.

De esta manera se puede observar la gran importancia que tienen los elementos como la cultura, el contenido, la velocidad y las tecnologías en el desarrollo de producciones infantiles. Se espera que una programación infantil entretenga y a la vez complemente la educación de las familias y los docentes, ayudando a infundir los valores que el sistema educativo desea promover (Casado-Salinas, 2005).

A continuación, se revisan algunas de las teorías sobre la influencia de la televisión.

3.2.1 Teorías sobre la influencia de la televisión y sus narrativas

En una revisión reciente sobre las distintas teorías y perspectivas que estudian la influencia de los medios, Oregui González (2018) explica que éstas han evolucionado con ayuda de corrientes conductistas del ámbito psicológico y constructivistas en el área psicoeducativa. En este apartado se analizan algunas de las teorías más relevantes sobre la influencia de los medios de comunicación.

Por un lado, Medrano Samaniego et al. (2007) encuentran tres modelos teóricos que ubican al espectador como un receptor indefenso ante el poder de la televisión. Estos

modelos son la teoría del aprendizaje sociocognitivo (Bandura, 1986), la teoría de la cultivación (Gerber y Gross, 1976) y la teoría del *priming* o la teoría cognitivo-neoasociacionista (Jo y Berkowitz, 1994).

La teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) y la teoría cognitiva social (Bandura, 1986) destacan la importancia de los modelos de conductas en el desarrollo del sujeto, así como la importancia del contexto social donde los modelos de conducta y el ambiente son claves para comprender el mundo que les rodea. Estas teorías resaltan que dentro del desarrollo de los infantes la observación y el modelado son elementos importantes, esto quiere decir que las niñas y niños recogen los modelos de conducta que observan de personas en la realidad o de personajes en la televisión (Hamlen y Imbesi, 2019). Asimismo, Bandura (2002) sostiene que un elemento principal en la imitación de modelos de conductas es la creencia del espectador de tener semejanza con el personaje presentado.

En este sentido, el conocimiento aprendido de manera observacional influye en el comportamiento. Lo que sugiere que los espectadores, y más directamente los infantes, copian las conductas de los personajes televisivos al igual que copiarían comportamientos de familiares o amigos (Peruta y Powers, 2017).

Por su parte, la teoría del efecto cultivo enfatiza que quienes hacen un uso prolongado de la televisión exhiben conductas y valores parecidos a los proyectados en este medio, comprendiendo el mundo desde un contexto televisivo (Signorielli, 2009).

De esta manera, los medios cultivan la percepción de que se tiene realidad (Gerbner et al. 1986). De esta perspectiva surge la teoría cognitivo-neoasociacionista, que expone que los contenidos visualizados positivos o negativos generan comportamientos semejantes, destacando la importancia del rol mediador del propio televidente (Jo y Berkowitz, 1994).

Por otro lado, Medrano Samaniego et al. (2007) explican que existen otras teorías que sostienen que el efecto de la televisión sobre el espectador es nulo. Entre estas están la teoría postural (Zazzo y Zazzo, 1962), la teoría de la exposición selectiva (Zillmann y Bryant, 1985) o del efecto del entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996), y la teoría de usos y gratificaciones (Katz et al., 1973).

Estas últimas teorías confieren un rol más proactivo al televidente, ya que este selecciona el contenido televisivo en base a la satisfacción de sus necesidades o a modo de gratificación ya sea para entretenimiento, escape de la rutina, identificación con los personajes, etc. (Oregui González, 2018).

Además, desde una perspectiva constructivista sale la teoría de la recepción donde los infantes tienen un papel activo, seleccionando y reelaborando los mensajes, dotando de significado el contenido visualizado (Toloza, 1999).

Bronfenbrenner (1986), añadiendo un matiz ecológico a este marco, establece que en este proceso de reconfiguración de los significados los mensajes se adaptan al contexto y se les añade información obtenida en los diferentes ambientes transitados.

Asimismo, tomando como referencia a Hall (1973) y Orozco (1996), Oregui González (2018) afirma que los televidentes interactúan de manera activa con los medios para interpretar los mensajes que perciben. Así adaptan, aceptan o rechazan según el contexto social, histórico, cultural, económico y político. En este sentido, intervienen muchas variables propias del individuo, del ambiente y del contenido proyectado. Por lo que el efecto de la televisión dependería de todas estas variables (Medrano Samaniego et al., 2007).

De ahí que, esta investigación se posiciona desde una perspectiva sociocultural y constructivista. De modo que este estudio se preocupa por la variable de contenido en concreto, las representaciones que se reproducen y los estereotipos que se utilizan en su construcción.

A continuación, en el siguiente apartado se exploran los conceptos de *estereotipo* y *estigma* como forma de comprender cómo se elaboran.

3.3 Estereotipos sociales y estigmas

Quin y McMahon (1997) definieron el estereotipo como “una imagen convencional, acuñada, un prejuicio popular sobre grupos de gente. Crear estereotipos es una forma de categorizar grupos según su aspecto, conducta o costumbres” (p. 139). Estos componen una imagen universal sobre un individuo o grupo, que es admitida por otro grupo como

realidad, siendo transmitidas a través del tiempo y llegando a alcanzar la condición de verdades irrefutables. Este término está habitualmente vinculado a características negativas, olvidando su función educativa más significativa: modificar actitudes al suministrar modelos positivos de socialización (Galán-Fajardo, 2006).

Así, desde una perspectiva cognitiva los estereotipos ayudan a dar estabilidad y hacer predecible el mundo, pues posibilitan la síntesis de la complejidad de la sociedad. Creando en las personas un sentido de seguridad para convivir con la incertidumbre, motivo por el cual se forman representaciones simples de sujetos, colectivos sociales y realidad misma (Amigo et al., 2016).

De manera que los medios tratan de pasar por su pequeño lente toda la realidad y su gran diversidad, así pierden y desaprovechan datos que se quedan fuera (Galán-Fajardo, 2006). Esta pérdida de información sobre los *Otros* es lo que crea representaciones erróneas y tergiversadas, generando estereotipos y prejuicios, sistematizados y que se mantienen a través del tiempo (Santamaría, 2002).

De ahí que, Adichie (2010) explica que el problema de los estereotipos no es que no sean ciertos, sino que son incompletos. De modo que, se provee a todo un grupo de personas con diferentes identidades una historia única e incompleta. Dejando de lado la pluralidad de relatos que acompañan a los sujetos.

Por su parte, el concepto de estigma define como distinción denigrante que empuja a quienes la poseen fuera de los límites de *normalidad* de la sociedad (Goffman, 1963). Este término resulta importante a la hora de estudiar las representaciones de los colectivos marginados en los medios. Ya que está profundamente atado a la visibilidad del individuo prejuzgado, es decir a la percepción que se tiene del mismo (Gálvez, 2009).

Aggleton y Parker (2002) y Parker (2012) se basan en la teoría de Goffman (1963) para resaltar que a través de los estigmas se discrimina a las personas, clasificándolas y etiquetándolas. Se genera así un proceso para justificar la jerarquía de las estructuras, donde se encuentran organizadas unas categorías superiores a otras. Dicha teoría apunta a tres tipos de estigmas: los estigmas físicos, los defectos de carácter y aquellos relacionados con la raza, el origen y creencias religiosas.

Por tanto, se entiende que los atributos que hay alrededor de un estigma son arbitrarios. Estos pueden ser el color de piel, la preferencia sexual o incluso la forma de hablar, aspectos que pasan a ser etiquetados como deshonrosos, favoreciendo el distanciamiento y la culpación de las personas (Aggleton y Parker 2005).

En este sentido, los individuos estigmatizados por los estereotipos negativos llegan a ser considerados por el resto de la población como no totalmente humanos, pues se alejan de las expectativas generales de la heteronormatividad blanca. De manera que, se justifican así todo tipo de discriminación y exclusión. Es por ello por lo que se considera al estigma como un proceso estratégico, social, histórico y contextual que se encarga de reproducir las desigualdades, jerarquizar y excluir (Otero-Rodríguez y Zárata-Ávila, 2019).

De modo que, entendemos que las representaciones negativas de la diversidad cultural, construidas en base a estereotipos, son procesos estratégicos de estigmatización social y cultural como forma de conservar y reproducir ciertas estructuras de poder.

En el siguiente apartado desarrollamos el concepto de representación social, sus componentes y cómo este puede ser evaluado.

3.3.1 Representación social

El concepto de representación social tiene su origen en la investigación de Moscovici (1961) titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Pero este término tuvo su punto de partida en la propuesta de las representaciones colectivas de Durkheim (1898), donde se afirma que estas son formas de pensar de un colectivo sobre su alrededor (citado por Perera Pérez, 2003). A partir de ahí, Moscovici define las representaciones sociales como:

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar

y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (citado por León, 2002, p. 369).

Mientras que para Jodelet (1984) las representaciones sociales son imágenes que concentran un grupo de significados, siendo un marco de referencia para comprender lo que ocurre. Así permiten organizar los sucesos, fenómenos y sujetos con quienes se convive. Esta definición pone énfasis en las diversas manifestaciones de representación social y presenta la naturaleza simbólica y multiforme que poseen (Segovia et al., 2018).

Farr (1983), citando a Moscovici, explica que estos sistemas son *teorías o ramas del conocimiento* que facilitan a la gente no solo que se sitúen en el mundo como individuos, sino también que tengan relaciones entre ellos mismos para construir comunidades basadas en un conocimiento compartido con que pueden clasificar y nombrar los aspectos abstractos de su mundo que les da la posibilidad de intercambios sociales.

Asimismo, Banchs (1984) con su propia definición enfatiza que las representaciones sociales son un conocimiento y a su vez una estrategia para adquirir y comunicar dicho conocimiento; siendo una característica de las sociedades modernas donde los medios de comunicación sobrecargan de información. Por ende, es una manera de reelaboración mental de la existencia producida por la interacción entre individuos (Mora, 2002).

Por su parte, Abric (2001) conceptualiza la representación social como una mirada práctica que facilita a los sujetos o colectivos comprender la realidad y otorgar significado a los comportamientos de los demás. De manera que coincide con Moscovici al considerar que estas regulan al individuo y al grupo, además de conferir sentido a la realidad y a los comportamientos (Cegarra, 2012). De modo que, en el estudio de las series se pueden tomar las representaciones que en esta se realizan y examinar qué significados conceden de la realidad social. Aspecto que tendremos en cuenta en el Capítulo VI (Discusión e interpretación de los resultados).

Según la definición de las representaciones sociales de Moscovici (1979), estas pueden ser examinadas con una finalidad empírica y didáctica en tres dimensiones:

- La *información*, que se refiere al compendio de conocimiento que posee un grupo sobre un suceso o fenómeno social.
- El *campo de representación*, que muestra la organización jerárquica del contenido que se representa.
- La *actitud* que revela la orientación favorable o no que se confiere a la representación social.

Además, Moscovici (1961) sostiene que las representaciones sociales surgen determinadas por las condiciones en las que son pensadas y construidas, emergiendo en momentos de conflicto y crisis. Este autor señaló tres condiciones de emergencia:

- La *dispersión de la información* que explica que los datos que se tienen no son suficientes y están desorganizados.
- La *focalización* sucede cuando una persona o grupo se implica en la interacción social de hechos que afectan las opiniones e ideas, por lo que se define según el atractivo social o el interés personal (Banchs, 1984; Herzlich, 1979).
- La *presión a la inferencia* se refiere a la presión social a respaldar una opinión o postura en relación con eventos de interés local.

Estos tres elementos posibilitan la creación de las representaciones sociales, y al combinarse permiten la elaboración de mapas de representación (Materán, 2008). Asimismo, las representaciones sociales cumplen unas funciones y facilitan el entender las prácticas sociales. Estas según Abric (2001) se desglosan en:

- *Función de saber*: posibilita comprender y aclara la realidad.
- *Función identitaria*: delimitan las identidades, permitiendo conservar la particularidad de colectivos.
- *Función orientadora*: permite regular y dirigir la propia conducta.
- *Función justificadora*: proporciona la posibilidad de justificar conductas o actitudes después de un acontecimiento.

En sí las representaciones sociales son una forma de cognición social donde se procesa información (Martín-Serrano, 1986). Estos contenidos y estructuras de las representaciones pueden ser analizadas haciendo uso de la psicología y las ciencias sociales, para esto se requiere ir más allá de lo cognoscitivo y llegar a sus funciones sociales y a sus formas de reproducción (Van Dijk, 2001).

Van Dijk explica que las representaciones sociales que se tiene de los migrantes no son simplemente esquemas mentales (opiniones, doctrinas, conocimiento, etc.) sobre un colectivo o fenómeno social, sino que también poseen esos esquemas por las funciones sociales de polarización (*Nosotros - Ellos*) y una función de reproducción social (acciones discriminatorias).

Por tanto, la televisión brinda representaciones de la sociedad que ofrecen modelos de género, de niñez, juventud, etc. y a su vez presenta una valoración positiva o negativa de dicha figura (Martín-Serrano, 1981). Esta valoración puede ser explícita cuando se muestran los prototipos sociales aceptados o no, e implícita al presentar narrativas de como ciertos modelos pueden lograr el éxito o la felicidad (Concha-Flores, 2018).

De forma que entendemos que las representaciones son concebidas por los sujetos e instituciones que las difunden, siendo aceptadas en la sociedad bajo la apariencia de sentido común (Amigo et al., 2016). Así, esos modos de representar y razonar la realidad de manera estereotipada se convierten en falsas verdades que crean estigma Por ello, el siguiente tema trata de conectar de forma más precisa la narrativa mediática y la formación de estereotipos.

3.3.2 Relación de las narrativas mediáticas y la formación de estereotipos

La socialización que realizan los medios es la base fundamental en el proceso de adquisición de estereotipos y representaciones de otros y de sí mismo (Concha-Flores, 2018; Martín-Serrano, 1982). Por un lado, los medios favorecen la construcción del autoconcepto y por otro, moldean cómo las personas perciben a diferentes grupos (Mastro, 2009a, 2017; Ramasubramanian y Sousa, 2019).

De manera que, entendemos que si bien los estereotipos facilitan el procesamiento de la información social, estos pueden llevar a una representación sesgada de un grupo, su comportamiento y los distintos roles que ocupan (Schmader et al., 2015).

Kidd (2016) explica que las minorías deben ser representadas en base a datos reales para que exista una comprensión entre grupos, además de poder verse retratados en una variedad de roles. Ya que como aclara Schmader et al. (2015), los estereotipos llegan a establecer profecías autocumplidas que limitan las oportunidades de los miembros de minorías marginadas, siendo los medios quienes reproducen estos patrones culturales de inequidad.

De modo que, la denominada socialización de los medios en las primeras etapas del desarrollo facilitan la adquisición de valores y normas por medio de los castigos y recompensas simbólicas que se presentan en los medios (McQuail, 2001). De esta forma se asume que los infantes son los más afectados por los medios de comunicación debido a que pasan mayor tiempo frente a la televisión y porque se encuentran en una etapa delicada de desarrollo donde no tienen filtro.

Así, desde esta perspectiva Adams y Stevenson (2012) explican que una mayor exposición a la televisión está vinculada a la internalización de historias como representativas del mundo real.

Asimismo, Rogers y Way (2018) en su trabajo sobre el desarrollo de las identidades de la juventud de color, exponen que las ideologías que se internalizan durante el desarrollo infantil no solo implican creencias positivas sino por igual ideas deshumanizantes como el racismo y la misoginia. Añadiendo que es durante este proceso

de desarrollo social y emocional que se negocian las ideologías culturales y por tanto es fundamental su comprensión para facilitar la prosperidad de los jóvenes.

Por tanto, como previamente se establece, la narración en sus distintos formatos (series o películas) transmite modelos interpretativos del mundo. Estos a su vez funcionan como una guía para interactuar y dialogar con personas diferentes a nosotros. Más aún cuando la televisión es el único espacio libre donde las personas pueden vivir una interacción parasocial con personajes que pertenecen a exogrupos marginados y que en la realidad causarían sentimientos de malestar (Chung y Slater, 2013).

Del mismo modo, investigaciones anteriores (Igartua, 2010; Müller, 2009; Park, 2012; Ortiz y Harwood, 2007) han demostrado que el acercamiento vicario a través de las narrativas mediáticas puede reducir actitudes negativas hacia colectivos discriminados como los migrantes, debido a la identificación que se produce con el personaje.

De manera que, según la hipótesis del contacto parasocial sostiene que la exposición mediática a ejemplos positivos de relaciones interculturales (endogrupos y exogrupos) suministra la oportunidad de un contacto parasocial (relación entre la audiencia y personajes o celebridades de televisión), que permite reforzar sentimientos de aceptación entre estos grupos (Schiappa et al., 2005).

Park (2012) aclara que este contacto debe ser (a) entre un espectador y un personaje televisivo perteneciente a un exogrupo, (b) el espectador debe presenciar la interacción entre personajes de endogrupo y exogrupo y (c) la persona debe identificarse con un personaje de su propio grupo, que se haya involucrado en una relación de amistad de interacciones positivas con un personaje que pertenece al exogrupo.

Este proceso de análisis de la identificación con los personajes es de suma importancia ya que permite a los sujetos superar la tendencia natural a limitar su punto de vista a una sola perspectiva. Pues este mecanismo concede a los televidentes la posibilidad de interpretar las situaciones narradas desde el interior como si fuesen experiencias realmente vividas (Igartua y Frutos, 2017).

Así, dentro de este proceso se desarrollan aspectos como la empatía cognitiva (asumir la perspectiva del personaje), empatía emocional (compartir las emociones del personaje) y la fusión como sensación de asumir la identidad, motivaciones y metas del personaje (Cohen, 2001; Igartua y Barrios, 2012; Moyer-Gusé, 2008).

Recientemente, Igartua y Frutos (2017) en sus investigaciones relacionan la persuasión narrativa y las técnicas para reducir la estigmatización de ciertos grupos, muestran en sus resultados que el observar películas que despiertan empatía también provoca una mayor identificación con los personajes del exogrupo, siempre que sus prejuicios previos fuesen moderados o bajos.

Igualmente, Ramasubramanian (2015) argumenta que la exposición mediática a celebridades de raza/etnias diferentes a la propia es una estrategia efectiva para reducir prejuicios y tensiones entre grupos distintos. Constatando que además de reducir la percepción de estereotipos y creencias racistas, esta exposición puede llevar a favorecer el apoyo a políticas afirmativas y de equidad (Żerebecki et al., 2021).

A continuación, como forma de explorar cómo los infantes de diferentes edades pueden interpretar los mensajes televisivos, se revisa el tema de la infancia, sus estadios y su desaparición.

3.4 La desaparición de la infancia

Como hemos desarrollado a lo largo de este capítulo, en la actualidad la televisión y su contenido forman parte de la cultura y de lo cotidiano. Así, debido a la percepción de experiencia directa que provee y la sensación de realidad que evoca, llega a alterar la opinión del público (Fernández-Torres, 2005).

Asimismo, considerando la influencia de las representaciones mediáticas sobre la construcción de la identidad, Hall (1996) explica que el desarrollo del autoconcepto se vincula con cuestiones referidas a cómo somos representados y a cómo esta imagen afectaría a nuestra propia forma de representarnos.

De modo que, siguiendo esta línea que parte desde la relación entre sujeto y prácticas discursivas, la identidad es un proyecto incompleto (Bauman, 2005). Que se construye en base a las representaciones de la diferencia (hombre/mujer, blanco/negro) donde a uno se le otorga un significado positivo o natural y el otro por ende es inferior (Butler, 1993; Derrida, 1981; Laclau, 1990).

Por ello, nuestra investigación se enfoca en el análisis de las representaciones en los productos audiovisuales infantiles. Al igual que distintos autores (Gil-Quintana y

López-Valiñas, 2021; Osuna-Acedo et al., 2018; Sola, 2013) asumimos que es esencial el estudio de estas imágenes mediáticas dado que la influencia de sus imaginarios y significados transmiten modelos dentro de la construcción identitaria.

Sabemos que, en la etapa de Infantil, aquello que se considera como inocente entretenimiento está cargado de símbolos, ideas y valores que contribuyen a la *desaparición de la niñez* (Postman, 1988). Este hecho ocurre cuando las producciones infantiles empujan a los niños y niñas a madurar antes de lo debido, perdiendo así la inocencia que caracteriza esta etapa (López-Mondéjar, 2015).

Así, a este fenómeno Buckingham (2002, 2013) le llama la *muerte de la niñez*, explicando que en dicha situación los infantes no solo tienen acceso a contenido inapropiado para sus edades, sino que también el tiempo frente a las pantallas es inadecuado.

Del análisis realizado se deduce que esta influencia que tiene la televisión sobre el público infantil va más allá del momento que sucede la observación, ya que se cruza con otros ámbitos (Perlado y Sevillano, 2003) y se prolonga a lo largo de la vida (Sahuquillo, 2007). Esto es debido a que, en comparación con los adultos, los infantes se encuentran atravesando un proceso de desarrollo de distintas etapas evolutivas de maduración cognitiva (Bartolomé, 1998).

En este sentido, la infancia es una etapa vital muy sensible en la que se debe brindar un espacio adecuado que favorezca el desarrollo de todas sus potencialidades (Hoyuelos, 2010).

Por tanto, como forma de realizar una aproximación a cómo los infantes de diferentes edades interpretan el mundo, Piaget con su teoría del desarrollo cognitivo explica que esta se divide en cuatro etapas: sensomotora (0 - 2 años), preoperacional (2 años - 7 años), operaciones concretas (7 años - 11 años) y operaciones formales (11 años - 15 años) (Piaget y Inhelder, 1997). Las fases de interés que se presentan en las etapas educativas de Infantil y Primaria son:

- *Etapa preoperacional*: es conocida por el desarrollo de la imaginación y lenguaje. No se diferencia la realidad de lo imaginario. El infante piensa de manera egocéntrica, también comienza a utilizar palabras y símbolos para pensar.

- *Etapas de operaciones concretas*: se inicia el pensamiento moral, el desarrolla el razonamiento lógico y se diferencia la realidad de la ficción.

Navarro-Cortés (2014), citando a Piaget (1997), expone de forma amplia las capacidades que se obtienen en el estadio preoperacional y que intervienen en la comprensión de los mensajes televisivos:

- Se inicia el uso de símbolos (imágenes, gestos y palabras) para representar objetos reales. Esta capacidad les permite a los infantes acceder y hacer uso del sistema de símbolos de la cultura mediática.
- En esta etapa aún no existe un pensamiento articulado. Por lo que al observar la televisión pueden comprender lo ocurrido en una escena sin llegar a recoger la secuencia completa.
- En esta fase la memoria puede recordar sucesos ocurridos y pronosticar un futuro en general más o menos ambiguo. Además, logra comprender que de forma simultánea acontecen hechos en otros lugares. Lo que significa que en edad preescolar los infantes pueden acceder al lenguaje mediático y a la forma de componer relatos. Sin embargo, en este estadio no se llega a captar que la serie de televisión no es real (Noble, 1975).
- Otra expresión del pensamiento representacional es la imitación diferida. La memoria y la imitación permiten al infante repetir acciones simples tiempo después de haberlas observado. Esto significa que posee la habilidad de imitar todo lo que ocurre en su ambiente, incluyendo lo percibido en la televisión.
- Otro ejemplo es el *juego simbólico*, donde los niños y niñas inspirados en la vida cotidiana fingen situaciones reales como ir al parque, cocinar, comer, etc. En este juego llegan a imitar tanto roles sociales reales como de fantasía, ya que emulan a superhéroes y personajes de animación observados en la televisión.

En la siguiente etapa, llamada *operaciones concretas*, ya se puede distinguir entre ficción y realidad. Se pasa a un pensamiento lógico y moral, donde el infante puede entender el sentido de reglas y deberes. Así, se acerca a la vida en democracia y comienza a juzgar hechos en base a ciertos valores (Lazo y Gabelas-Barroso, 2008).

A esto Vygotsky (1979) añade que el proceso de aprendizaje en sí provoca el desarrollo de ciertas habilidades, por lo que el desarrollo también depende de las experiencias de aprendizajes anteriores. Siguiendo esta línea, Bruner (1989) explica que los niños y niñas van apropiándose de las herramientas culturales que les proporciona el medio, la educación formal o informal para su desarrollo.

Al respecto Orozco Gómez (1990), en su estudio sobre la actividad cognoscitiva infantil, establece que en la recepción y comprensión de los mensajes televisivos sucede un proceso mental de atención-percepción, asimilación-comprensión y apropiación-significación. Este no es un proceso lineal esencialmente, sino un proceso que ocurre por asociación, lo que significa que se genera un aprendizaje.

En este sentido, se entiende que los mensajes televisivos son mediados por la cultura, la familia y las experiencias previas de los infantes. Por lo que, Del Río et al. (2004) plantean que los efectos de la televisión dependen de la edad del infante, de su idiosincrasia, del tiempo dedicado al consumo televisivo y la supervisión parental.

Como se ha explicitado anteriormente, la presente investigación se sitúa desde la perspectiva sociocultural y constructivista. Donde los infantes tienen un papel activo, seleccionando y reelaborando los mensajes, dotando de significado el contenido visualizado (Tolosa, 1999). De ahí que se tome la educación mediática como la estrategia más adecuada para desarrollar las destrezas creativas y críticas de los infantes en coherencia con los medios de comunicación (Buckingham, 2008a).

3.5 La educación en medios de comunicación

El presente apartado se ocupa de introducir el tema de la educación y los medios de comunicación, definiendo la educomunicación y presentando los diferentes términos que se han utilizado para su estudio e implementación en los centros educativos.

Buitrago-Alonso et al. (2017) señalan que la educomunicación es un área de estudio que trata de proveer a la población de habilidades y conocimientos que les permitan convivir con los medios de manera crítica. Asimismo, brinda las herramientas para descifrar las estructuras de dominio, entender la producción social del conocimiento y distinguir los métodos de persuasión de los medios (García-Matilla, 2002).

Por tanto, estaríamos hablando de una educación crítica que busca liberar a los estudiantes (Freire, 1971; 1993). Tratando de eliminar las injusticias sociales y culturales, al descubrir y modificar circunstancias de dominio, sujeción y reproducción tanto fuera como dentro de los centros escolares (Freire, 1971; Giroux, 1990). En dicho proceso la figura del profesorado ocupa una posición central (Peirats-Chacón et al., 2018). En este sentido, bell hooks (1996) opina que la educación es una revolución y que los docentes deben ver la enseñanza como un acto político. (El nombre bell hooks se escribe en minúsculas por elección de la autora para enfocar más la atención en sus palabras que en su persona).

De tal forma que se intercede por esta reforma en la educación y por la introducción de la educomunicación en el currículo ya que se entiende que los medios audiovisuales intervienen en dos importantes cuestiones culturales y educativas: la producción de significados y percepción de la realidad (Del Río, 1992). En este sentido, el currículo es una herramienta de transmisión de referencias culturales (Bezerra Costa y Ramos Xavier, 2004).

Al respecto, Ferrés Prast (2014) explica que las pantallas pueden persuadir las conductas y el pensamiento de las personas, incitando emociones e influyendo sobre los intereses personales. De manera que la educación no solo es atender al contenido que los medios transmiten en materia de conocimiento e ideología, sino también que debe atender a las emociones que este incita.

Según Augustowsky (2019) de la educación mediática pueden surgir tres direcciones: 1) Lo audiovisual como arte, que atiende la colisión entre la idiosincrasia y la creación (Bergala, 2007); 2) lo audiovisual como lenguaje y formación en medios (Buckingham, 2008b; Ferrés Prats, 2014; Kress, 2003; Morduchowicz, 2003); 3) la creación audiovisual como justicia social, democracia e inclusión (Baigorri, 2004; Barbosa, 2011).

Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012) establecen que la *alfabetización en medios* como competencia tiene *seis dimensiones*: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Por tanto, comprenden aspectos de creación y de análisis ya que como plantea Toffler (1982) estamos en tiempos de prosumidores.

De ahí que, esta área de conocimiento ha tenido nombres diferentes al pasar el tiempo, cambiando a veces solo el enfoque de una misma idea. Los términos más utilizados son *alfabetización mediática*, *educación en medios* y *competencia digital* (Buitrago-Alonso et al., 2017). Actualmente el concepto de mayor fuerza es el de *competencia mediática* ya que comprende tanto los medios tradicionales como los modernos. Al mismo tiempo va acorde con los diferentes organismos internacionales, siendo *media literacy* el adoptado por la UNESCO y la Comisión Europea, y *alfabetización mediática e informacional* el empleado por la Alianza de civilizaciones (Cervigon Ruckauer, 2017).

A continuación, en el siguiente apartado se hace una breve introducción a los inicios de la educación mediática y los saberes básicos que se plantean en relación con la educación Infantil.

3.5.1 Surgimiento de la alfabetización mediática

Los medios de comunicación son instituciones esenciales de la sociedad con la función de transferir información, modelos de conductas y valores conservando así la armonía social (Sevillano, 2012). En este sentido, las instituciones educativas en comparación con los medios y las tecnologías han perdido gran parte de su influencia ideológica y cultural sobre la juventud y la infancia, lo cual exige un cambio en los modelos educativos (López-Mondéjar, 2018; Martín-Barbero, 1998)

A partir de estas desigualdades en influencia, crece la necesidad de una educación en tecnologías de la comunicación crítica y reflexiva que promueva el diálogo en el aula (Wells, 2001), permitiendo al alumnado ser lectores conscientes de su propio uso como receptores y promotores de los discursos mediáticos (Alba, 2011). Para ello, el sistema educativo debe ir en relación con la sociedad y sus avances, de forma que las nuevas generaciones puedan desarrollarse como ciudadanos críticos y autónomos, participando de manera libre (Aguaded y Contín, 2002; Pérez Tornero, 2004).

Además, teniendo en cuenta que la sociedad está ordenada con códigos audiovisuales se justifica aún más la educación en medios, ya que los ciudadanos deben contar con los criterios para acceder y descifrar la información que se les presenta (Aguaded y Guerra, 2012). De ahí que la responsabilidad de cultivar en los estudiantes

una comprensión crítica de los medios recae en los docentes y las familias, pues los medios ofrecen un contenido que influyen en las actitudes y valores, y que en ciertos momentos van en oposición a los ideales del ámbito educativo (Aparici, 2005).

Por tanto, esta necesidad de una educación en medios llegó a manifestarse a través de las distintas declaraciones (Agenda de París para la Educación en Medios-UNESCO, 2007; Declaración de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida, 2005; Declaración de Grünwald, 1982) impulsadas por organismos como la Alianza de Civilizaciones, la Comisión Europea, Consejo de Europa y la UNESCO (González-Fernández et al., 2018).

Estos proyectos destinados a promover acciones hacia el desarrollo de una alfabetización mediática tienen un fin en común, favorecer la obtención de competencias para filtrar, seleccionar e interpretar información procedente de los distintos medios audiovisuales -televisión, videojuegos e internet- (Potter, 2011).

Por ello, el reconocimiento de la *competencia digital y el análisis crítico del contenido mediático* como uno de los aspectos fundamentales de la educación básica, ha sido un importante paso hacia la nueva alfabetización mediática (Gutiérrez y Tyner, 2012). A nivel nacional, por medio del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se fija en el Artículo cinco la iniciación de experiencias con tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, en el artículo seis se amplía y se explicita que dentro de las enseñanzas mínimas se debe de iniciar a los niños y niñas en el discernimiento de contenido audiovisual y su uso apropiado, así como la evaluación crítica de la estética y el mensaje a través de los productos como series infantiles y películas animadas.

Recientemente se acaba de publicar el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en este se habla de la competencia digital y se enfatiza la importancia del uso responsable y saludable de las tecnologías. También, al igual que el Real Decreto 1630, se establece la importancia de saberes básicos como la lectura de las imágenes y su interpretación crítica.

Según la UNESCO (2018) el pensamiento crítico, la consciencia intercultural, la comprensión, la ciudadanía y la creatividad son las competencias esenciales de la

educación mediática e informativa (Gutiérrez y Tyner, 2012). Asimismo, Fedorov y Levitskaya (2015) destacan que los procesos educativos dirigidos a crear una posición crítica ante los medios deben enseñar técnicas para comprender los mensajes mediáticos, cómo funcionan y cómo se construyen.

En este sentido, la educación mediática busca brindar las herramientas para un consumo y una producción crítica, pues en la actualidad el alumnado dedica más tiempo y atención a los medios que a la escuela (López-Mondéjar, 2018). No obstante, no hay que olvidar que la educación en medios ha de afrontarse como un trabajo colectivo, donde las instituciones educativas, sociales y económicas respalden dicha educación (Sánchez y Contreras, 2012).

A continuación, pasamos a comentar algunas de las propuestas y formas en las que se llega a desarrollar la educación mediática en las aulas de infantil. Entendemos que el razonamiento crítico se debe de trabajar desde la Infancia como forma de sensibilizar sobre los temas convenientes para su propia educación. Por lo tanto, al igual que Martín-Barbero (2000), asumimos que se requiere de centros educativos que fomenten en su alumnado las habilidades necesarias para diferenciar, evaluar y seleccionar en su vida cotidiana qué prejuicios y conceptos de cultura, familia y sociedad se admiten.

3.5.2 La educación mediática en las aulas de Infantil

Como se ha explicitado anteriormente, gran parte de las imágenes y nociones que los infantes tienen del mundo son recibidas a través de medios como la televisión (Alba, 2011). De ahí que la adquisición de competencias mediáticas y digitales es de interés público para organismos nacionales e internacionales (Castro Rodríguez et al., 2019). En concreto, uno de los fines de la educación mediática es desarrollar en el alumnado las competencias críticas de análisis en conexión con los medios (Buckingham, 2008a; Fuentes et al., 2017; Monleón, 2021a).

Por ello, para alcanzar dicha alfabetización crítica se necesita que tanto las familias como los docentes de las instituciones educativas sean capaces de acceder de manera reflexiva a herramientas y contenidos digitales (Cuervo y Medrano, 2013; Gil-Quintana y López Valiñas, 2021; Sobande, 2018), ya que estas brindan a las aulas de Infantil de múltiples posibilidades de aprendizaje (Rodríguez-Rosell et al., 2018).

En este sentido, la introducción de la TIC y las distintas herramientas que ofrecen permiten la dinamización de las aulas. Ya que la educación Infantil está fundamentada en base a las experiencias lúdicas, la motivación, la diversidad, la autonomía, la interactividad, la adecuación personal, la significación (Paniagua y Palacios, 2005). Propiciando una educación transformadora que cultive la relación pedagógica como práctica de la libertad (Contreras, 2018; Freire, 2005).

En particular en esta etapa del desarrollo donde los infantes muestran un mayor interés hacia las narrativas digitales (Gil-Quintana, 2016) y hacia las experiencias educativas que se entremezclan con los dispositivos tecnológicos que están presentes en sus vidas (Martínez et al., 2015).

Melgarejo-Moreno (2018) plantea que los productos audiovisuales como las series, películas y dibujos animados infantiles son el recurso idóneo para transferir conocimientos curriculares y una oportunidad para que los niños y niñas conecten con una variedad de temas académicos. Este autor propone las series *Pocoyo* y *Jelly Jamm* como material para trabajar las emociones, la afectividad, los sentidos y la motricidad, así como el lenguaje musical y corporal. Mientras que para el fomento de lenguas extranjeras propone las series *Dora la exploradora* y *Pepa Pig*. Asimismo, encontramos el uso de la animación infantil Peg + Gato como recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas (Modrego et al., 2021).

En concreto, sobre nuestro tema de estudio se pueden localizar animaciones infantiles que presentan historias que favorecen la visibilización de la diversidad funcional y fomentan el respeto, brindando una visión inclusiva de la sociedad (Del Moral-Pérez et al., 2021).

Además, estos productos audiovisuales también pueden funcionar como recursos para la misma alfabetización en medios. De modo que, facilitan a los docentes un material con el cual profundizar y enseñar a mirar críticamente, descifrando códigos del lenguaje audiovisual presente en los elementos del relato infantil y que proveen significados (Melgarejo-Moreno, 2018). También se encuentran propuestas didácticas para la deconstrucción de figuras malvadas, desde una perspectiva cultural visual, trabajar la alfabetización mediática decodificando y (re)interpretando los contenidos audiovisuales (Monleón, 2021b).

En este aspecto, debido a los efectos positivos y negativos que tienen las narrativas audiovisuales sobre la integridad de los niños y niñas, distintos autores (Alonso, 2017; Gil-Quintana y López Valiñas, 2021) afirman que existe la necesidad del desarrollo de programas de alfabetización mediática para familias, educadores y alumnado que cubra estas demandas de capacitación crítica. Especialmente el profesorado que tiene un rol fundamental en el fomento y promoción de una educación reflexiva y comprensiva sobre los medios (González-Fernández et al., 2018), por lo que su formación inicial y continua es muy importante (Alba Pastoret al., 2015).

Por tanto, consideramos que la educación mediática desarrollada en las aulas de Infantil y Primaria puede contribuir a mejorar la participación, la resiliencia y la inclusión sociocultural (Leurs et al., 2018). De ahí que, el siguiente apartado lo dedicaremos a reflexionar sobre la educación en medios como programa educativo que favorece la integración de la diversidad y el compromiso con la educación inclusiva.

3.5.3 La educación mediática y la representación del otro

Existen distintos enfoques de la educación mediática, que van desde un paradigma funcionalista basado en la tecnología hasta una perspectiva culturalista que promueve la ciudadanía inclusiva (Trültzsch-Wijnen et al., 2017). Este último enfoque es el que nos interesa desarrollar pues comprende la educación mediática como la apropiación de las claves mediáticas, concebido como cultura y no solo tecnologías (Narváez-Montoya, 2019).

De modo que desde esta perspectiva se abarcan los problemas de representación, discurso, producción y audiencia. En esta línea pedagógica el profesorado y los estudiantes serían conscientes del poder de los medios para formar y reforzar estereotipos, que reducen una realidad tan compleja (Marfil-Carmona y Ortiz-Cobo, 2019).

De acuerdo con Kellner y Share (2007) comprender el poder de los medios supone una investigación de la cultura popular y las industrias culturales desde una perspectiva múltiple y crítica, de manera que alcanza temas de género, sexualidad, raza, clase y poder llegando a impulsar la producción de contenidos alternativos.

Así, este enfoque hace uso de los estudios culturales, teoría crítica de la raza y el feminismo para luchar contra el afianzamiento de los sistemas de dominio a través de la alfabetización mediática (Leurs et al., 2018). En este sentido, la educación mediática crítica provee una mirada crítica para alcanzar a los grupos marginados, permitiendo prestar atención a cómo estas identidades interseccionan y se influyen, proyectándose en formas de rebeldía, identificación y sumisión (Crenshaw, 1991; Noble y Tynes, 2016).

Stamps (2020) explica que, aunque se reconoce que los medios tienden a representar a las identidades de color en particular la negra con modelos negativos, la atención dirigida a estos estudios es limitada.

Asimismo, Scharrer y Ramasubramanian (2015) realizaron una revisión histórica de estudios sobre el potencial de la alfabetización mediática como forma de intervenir en la influencia mediática y propagación de estereotipos raciales y étnicos. En esta encuentran que este es un tema poco estudiado pero prometedor, ya que la educación mediática además de promover una postura crítica y activa ante los medios, también es capaz de modificar actitudes y comportamientos. Aspectos muy relevantes en la investigación que nos ocupa.

Recientemente, Leurs et al. (2018) explican que se ha de reconocer que las necesidades de la juventud difieren dependiendo del lugar que ocupen en las estructuras de dominio divididas por razas, clases sociales y género. También añaden que en la actualidad debido al contexto tan polarizado y mediatizado se necesita cultivar y promover una educación mediática inclusiva para dotar a los estudiantes de herramientas para hacer frente a dicha situación.

Por ello, se estima que existe una necesidad urgente de una alfabetización mediática crítica (Rodríguez Pacheco y Rojas Blanco, 2013) que sea inclusiva, reflexiva, consciente del contexto y la cultura (Bruinenberg et al., 2019). En la cual se promueva la participación significativa de estos grupos marginados, siendo presentados no como peligrosos o extraños sino como iguales y como potenciales ciudadanos activos (Leurs et al., 2018).

En definitiva, sabemos que la promoción de estereotipos que obstaculiza el desarrollo de sentimientos de tolerancia y respeto hacia grupos minoritarios puede fomentar y consolidar desigualdades (Marfil-Carmona y Ortiz-Cobo, 2019). De manera

que, se establece la necesidad de abordar la educación mediática desde un enfoque crítico e inclusivo que abarque los problemas de representación, discurso, producción y audiencia.

A continuación, se explica cómo la educación inclusiva es una educación socialmente justa y favorable para la juventud en desarrollo que tiene que enfrentarse a múltiples pantallas. Consideramos que la formación tiene un rol fundamental en el logro de una transformación social, ya que por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje las nuevas generaciones cambian la sociedad (Connell, 1997).

En este sentido, la educación mediática implementada en las aulas de Infantil y Primaria puede ser la herramienta perfecta para trabajar la resiliencia e inclusión social de todo el alumnado (Bruinenberg et al., 2019). De modo que se estaría avanzando hacia una educación inclusiva y la aceptación de la diversidad de la sociedad como riqueza (Ainscow, 2016).

3.6 Justicia social e inclusión

El presente apartado se inicia con una definición de justicia social en educación como forma de apuntar hacia los problemas sociales y el rol que tiene la escuela en el cambio de estos. A continuación, se analiza el concepto de inclusión, tratando de comprender cómo la justicia social reconoce y valora a otras culturas, siendo la educación inclusiva la clave para todo esto.

La justicia social es un concepto que nace a mediados del siglo XIX para aludir a la necesidad de distribuir equitativamente los bienes sociales (Connell, 2012). En tanto que una sociedad justa respeta los derechos humanos y provee de oportunidades de desarrollo a los grupos más desfavorecidos (Bolívar, 2012; Torres, 2011). Por ello, se considera que la justicia social en educación promueve una visión más humana del mundo donde se priorizan los derechos humanos (Connell, 1997; Jaramillo, 2010; Torres, 2011).

Murillo y Hernandez-Castilla (2014) explican que el término de justicia social ha tenido que evolucionar con el desarrollo de las sociedades para abarcar los distintos problemas que han surgido por diferentes movimientos sociales y migratorios. De forma que, Murillo y Hernandez-Castilla (2011) plantean que en la actualidad para comprender

la justicia social en la educación se necesita el enfoque de las *tres R*: Justicia social como *Redistribución* (Rawls, 1971), *Reconocimiento* (Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003) y *Representación y Participación* (Fraser, 2008; Young, 1990).

Estos dos últimos conceptos facilitan concebir la justicia social como un marco de acción para la promoción de la inclusión en la aulas. La justicia social como reconocimiento se focaliza en el respeto y valoración de otras culturas (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2003). Mientras que la justicia como representación y participación se concentra en la creación de espacios y disposiciones para la participación de todos, en especial quienes se encuentran socialmente marginados (Young, 1990; Fraser, 2008).

De modo que se entiende que la inclusión es proteger y favorecer las múltiples diferencias del alumnado con el fin de reducir desigualdades sociales (Peters y Besley, 2014). Por ende, la inclusión persigue el desarrollo de sociedades justas que respeten y celebren la diversidad (Ainscow, 2016). De forma que se lucha por la erradicación de las desigualdades, valorando las diferencias como riquezas que aportan a la sociedad (Ainscow, 2016; Naranjo, 2019; Torres, 2011).

Se considera que la educación tiene un rol importante en este proceso de cambio social ya que por medio de esta se puede modificar y concienciar a las futuras generaciones (Connell, 1997). De ahí que, asumimos que la escuela es el lugar idóneo para combatir las desigualdades y preparar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos orientados a configurar una sociedad justa (Giroux, 1990).

Asimismo, al hablar de educación inclusiva cabe destacar el *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2000) que es una herramienta de autoevaluación de las instituciones educativas para facilitar el desarrollo de pasos que optimicen la colaboración y la enseñanza de todos los estudiantes (Sandoval et al., 2002). Este es uno de los numerosos movimientos de renovación educativa que buscan transformar la realidad escolar, generando procesos de enseñanza más justos e inclusivos de las necesidades del alumnado (Torres-Santomé, 2011).

Al respecto, Carlisle et al. (2006) y Clark (2006) coinciden al señalar que para la consecución de la educación en justicia social se necesita la implementación en la escuela de principios básicos como la inclusión y la equidad, el uso de un curriculum

multicultural, políticas de centro que generen estructuras justas, así como la mediación e intervención por parte de la escuela en todas las situaciones de injusticia.

De manera que esto significa que en torno a la educación inclusiva siempre se necesita vincular la idea de justicia social (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018). Asimismo, Jiménez-Vargas et al. (2017) comparten la idea de que anteponer un currículo heterogéneo y con prácticas flexibles es una manera de distribuir equitativamente las oportunidades de éxito.

Del análisis realizado se constata que brindar una educación socialmente justa es brindar una educación multicultural, ya que se busca reducir las brechas existentes (Vogel, 2011). En consecuencia, para lograr una educación inclusiva, multicultural y reivindicadora de las injusticias sociales se necesita del compromiso de cada miembro de la comunidad escolar, así como el traspaso de estas acciones a cada ámbito infantil (García et al., 2017; Guarro-Pallás, 2005).

Así, se trata de reconocer la diversidad en todas sus formas en los materiales y recursos que se utilizan tanto dentro como fuera del aula. En el siguiente apartado se aborda este vínculo entre la diversidad cultural y la educación inclusiva.

3.6.1 Diversidad cultural y educación inclusiva

La diversidad cultural y la educación inclusiva son temas recientes en la producción científica educativa (Montesinos, 2016). Según Barrero y Rosero (2018) encuentran que esta área de estudio se inicia a partir de las declaraciones internacionales que visibilizan la primera infancia y los derechos de esta población.

De este modo, encontramos que el término inclusión permite hablar del derecho de las personas a participar de forma activa en la vida de una sociedad democrática, mientras que la diversidad cultural orienta la mirada hacia las relaciones interculturales y dinámicas entre comunidades y grupos (Sales et al., 2018). De manera que estos términos ayudan a repercutir en la visibilidad de los grupos y minorías que han sido estigmatizados históricamente (Jiménez, 2011).

En este marco, la diversidad puede ser entendida como una particularidad o rasgo que nos permite ser distintos unos de otros (Gimeno, 2000). De forma que una educación

inclusiva no solo asistiría al alumnado con necesidades específicas, sino que atendería a la diversidad de toda el aula (Parrilla, 2006). En este aspecto, el progreso de la educación inclusiva trata de suprimir la discriminación y segregación que emerge de actitudes negativas hacia la diversidad étnica, racial, de origen, de género, religión, estatus social, intelectual y funcional (Ainscow, 2017).

Barrero y Rosero (2018) encuentran en su estudio que la diversidad se asocia a los grupos que presentan una condición de vulnerabilidad como migración, discapacidad, origen étnico, etc. Dichos autores establecen que la diversidad entendida como condición de extranjero, migrante o población indígena, facilita el diálogo y el reconocimiento de estos colectivos que forman parte de la sociedad y por ende de la comunidad escolar.

De modo que trabajar este tema en el aula de Infantil es complejo, pero promueve nuevos modelos de relacionarse, de ser y estar en el mundo, rescatando valores que permiten a nuestros infantes ser y crecer en igualdad (Dietz, 2012). En este sentido, la diversidad cultural funcionaría como *operador pedagógico* que favorece la transformación de los discursos excluyentes, a través de la riqueza cultural del alumnado y su socialización (Viecco-Garzón et al., 2017).

Durand (2010) afirma que la diversidad en educación Infantil requiere salir de los planes de estudios tradicionales e impulsar principios de justicia social y equidad en el alumnado y las familias. Así, para el logro de esta meta los docentes han de ser críticos y conscientes de como su propia cultura influye en la selección de los materiales (Ang, 2010). Dado que se requiere del reconocimiento, la visibilización y la aceptación de la diversidad basada en las valoraciones positivas (Essomba, 2014).

En este aspecto, Brown y Edouard (2017), en un estudio sobre la introducción de libros digitales en las aulas, encuentran que los estudiantes conectan y generan un compromiso más profundo cuando sus libros poseen imágenes que representan sus identidades raciales, lingüísticas y de género.

Por ello, el reconocimiento de la diversidad debe quedar reflejado en cada aspecto de la educación, tanto en el profesorado como en los recursos didácticos escolares (Besalú y Vila, 2007; Bloom, 2021; Fernández-Iglesias et al., 2021; Rego-Agraso et al., 2018). Más aún en el aula de Infantil donde la educación se enfoca en los intereses de los niños

y niñas, buscando afianzar su libertad, independencia y autonomía (Palacios, 1984; Real Decreto 1630).

De ahí que teniendo todo esto en cuenta, más el contexto actual de la sociedad donde se están produciendo grandes olas migratorias, entendemos que es necesario una educación Infantil y Primaria inclusiva (Frades y Ureña, 2021; Uzcátegui-Montes et al., 2012). Esta educación debe presentar la diversidad cultural, funcional, social y psicológica como una riqueza (Ainscow, 2016; Borrero-López, 2012).

Asimismo, cabe destacar que el valor de la inclusión de la diversidad en todas sus formas es una competencia designada a la educación básica de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (Fuenzalida-Fernández, 2017). Según, bell hooks (1996) una educación revolucionaria insiste en el reconocimiento de la presencia de todos en el aula.

Más adelante este y otros aspectos relacionados con políticas y normativas en torno a la protección de la infancia se desarrollan con mayor detalle en el siguiente epígrafe.

3.7 Políticas y normativa en torno a los medios y la infancia

Para desarrollar este apartado referido a la normativa de la televisión nacional e internacional, tomamos como referencia los aspectos relacionados con la comunicación audiovisual y la protección a la infancia, específicamente las cuestiones vinculadas con la diversidad cultural y género.

Navarro-Cortés (2014) y De Miguel Sanz (2019) explican que para contemplar el recorrido de los medios y la infancia se debe considerar sus inicios. De modo que en este apartado dedicado a la revisión de la legislación sobre los medios de comunicación se analizan los inicios de la protección del menor y se repasan las leyes vigentes que conciernen al resguardo de la infancia y los medios de comunicación en nuestro contexto.

La primera vez que se repara en el desarrollo integral del menor fue con la Declaración de los Derechos del Niño aprobada en Ginebra en el 1924, pero esta no llega a cumplirse hasta después de la segunda guerra mundial (Navarro-Cortés, 2014; De Miguel Sanz, 2019). Más adelante en el 1989 con la Convención de los Derechos del Niño la protección del menor queda manifestada. En este tratado internacional se admite

el gran peso que tiene los medios sobre la infancia y se dispone el establecimiento de medias para garantizar que los niños y niñas tengan acceso a contenido de diversos orígenes que fomenten su bienestar holístico.

Así, en el contexto español se encuentra la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, se establece en su artículo 5 dirigido al derecho a la información, que el Estado debe cuidar que los medios de comunicación fomenten ideales de solidaridad, igualdad, diversidad y tolerancia social en su programación infantil.

Además, tratando de avanzar en el desarrollo de órganos de asesoramiento de participación de la infancia se incorpora la Orden DSA/1009/2021, de 22 de septiembre, por la que se crea el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia. Esta fue creada como forma de asegurar el derecho de los infantes de participar en la formulación, desarrollo y valoración de programas y políticas que les concierne.

Por su parte, la Comunidad Valenciana posee la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia, donde se dispone no solo la protección de los infantes ante los contenidos perjudiciales, sino que se estipula el deber de los medios de contribuir a una educación holística del individuo, así como programas de educación digital.

Al respecto, Postman (1985) afirma que existen tres aspectos (violencia, sexualidad y competencia de los mayores) que los contenidos mediáticos han proporcionado acceso a los infantes, que anteriormente estaban ocultas y solo se llegaban a estas a través de un proceso de maduración.

Según Del Río et al. (2004) la exposición a estos contenidos más el uso excesivo de las pantallas trae consigo problemas de salud física y mental. De ahí que, se considera que es necesario la toma de medidas para el resguardo de la niñez ya que los infantes tienen el derecho a crecer en un ambiente apropiado para el desarrollo de sus capacidades (Hoyuelos, 2010).

Por ello, se entiende que en esta etapa tan vulnerable la televisión debe ser un medio con contenido adecuado y acorde con los valores educativos que se quieren alcanzar. Además, como hemos establecido a lo largo de este recorrido, distintos autores (Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2017) advierten que la influencia de la

televisión no termina ahí, sino que por igual afecta la configuración de su identidad a través de la adquisición de creencias, valores y conductas. Asimismo, autores como Caffarel (2005), Herrero-Jiménez y Carratalá (2021), y Reinaldo y Alves de Souza (2021) advierten que este medio también interfiere en la construcción del imaginario social a partir de los contenidos cargados con significado ideológico.

Por lo tanto, consideramos que resulta esencial la revisión de las normativas legales que protegen a los menores de la exposición a contenidos nocivos para su desarrollo integral. A continuación, en la Tabla 3.1 se resume las disposiciones legales relativas a la infancia, la diversidad cultural y el género en la programación televisiva dirigida a la niñez.

Tabla 3.1

Resumen de los aspectos relacionados sobre la protección a la infancia, la diversidad cultural y género en las normativas legales de televisión

Normativa legal en televisión	Protección de la infancia	Diversidad cultural	Género
Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual	Se disponen medidas de control para los contenidos que pueden ser perjudiciales para los menores. Así como la promoción y acceso a herramientas idóneas de alfabetización mediática.	Se plantea que los estados miembros deben garantizar la aplicación de medidas para evitar que servicios audiovisuales promuevan contenido que inciten al desprecio por motivo de raza, etnia o nacionalidad.	Por igual se propone que los estados miembros deben garantizar la aplicación de medidas para evitar que servicios audiovisuales promuevan contenido que inciten al desprecio por motivo de sexo.
Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual	Se prohíbe la transmisión de contenidos que puedan afectar de manera negativa a la salud física y mental de los infantes. También se establece que el sector público y las instituciones que prestan los servicios de comunicación audiovisual deberán colaborar con el desarrollo de la educación mediática en la población.	Esta ley acentúa el derecho de los ciudadanos a que los medios contengan una programación que muestre la diversidad cultural y lingüística de la sociedad. Por igual, prohíbe y es considerado una infracción grave difundir contenido que promueva discriminación por causa de raza, etnia, nacionalidad, edad, sexo y preferencia sexual.	En cuestiones de género esta ley pretende fomentar una sociedad más inclusiva y justa a través de la eliminación discriminaciones. En concreto se establece de los medios audiovisuales no instigaran actos exclusión por aspectos de género, la prohibición del uso de la imagen de la mujer con sentido ofensivo, así como contenido que incite al odio por razones de sexo.
Ley 17/2006, De La Radio Y La Televisión de Titularidad Estatal	Dentro de los principios se establece que la programación tiene por obligación de atender las necesidades específicas del colectivo infantil y joven.	En esta ley establece el objetivo regular la transmisión de diferentes programas de radio y televisión con contenido diverso, equilibrado, que difunda su identidad y diversidad cultural. Apoyando la integración social de las minorías.	Se busca impulsar y defender la igualdad de mujeres y hombres.

Código de autorregulación de RTVE para la defensa de los derechos del menor	Se dispone la protección del menor respecto a contenido nocivo que pueda afectar su salud mental, física y moral.	Se plantea el deber de promover el resguardo de la niñez y juventud, específicamente de contenido que pueda ser perjudicial como escenas racistas, xenófobos.	Se debe evitar la representación de escenas sexistas, violentas y que transgredan la integridad de otras personas.
La Ley 6/2016, de 15 de julio, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico, de Titularidad de la Generalitat	Como medio de proteger los derechos del menor se recurre a las medidas y acciones estipulas en la Ley 7/2010, de 31 de marzo, general de la comunicación audiovisual.	En las estratégicas de oferta televisiva se enfatiza el deber de la Corporación de ofrecer producciones que promuevan la diversidad e inclusión, de modo que los niños y niñas tengan a su alcance una variedad de recursos con los cuales reelaborar significados del mundo y elaborar su identidad.	Asimismo, se promoverán contenidos que impulsen la igualdad de género, respeto a las diferencias y a la no discriminación, así como valores culturales, la protección ambiental.
Ley 10/2018, de 18 de mayo, de creación del Consell del Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV)	Se establece que dicho organismo debe garantizar el cumplimiento de los derechos de la población instaurados en la normativa vigente. En específico a los derechos de los niños y niñas, se explica que se debe facilitar la vinculación entre las distintas generaciones, propiciar las relaciones de igualdad y no discriminación de las minorías. Respetando los principios de transversalidad y criterio de género. Por igual se apunta a la finalidad de facilitar, en especial para los infantes, una educación en medios. Así como el acceso a recursos, espacios y herramientas que fomenten una percepción crítica, y un conocimiento de lenguaje de los medios.	Entre las funciones se destaca la aplicación de medidas que aseguren los derechos de la infancia y la protección de colectivos vulnerables como los migrantes, de manera que se fomenten valores de tolerancia y respeto. Asimismo, siguiendo la legislación vigente este organismo debe garantizar el cumplimiento del respeto a la multiculturalidad y a la diversidad en todas sus formas.	Respecto a la igualdad de género este consejo audiovisual debe de apoyarse en las leyes actuales para asegurar su respeto y la promoción de los posicionamientos de género. Uno de los fines de esta ley es afianzar la cooperación con organismo en cuestiones ligadas con la concientización social en temas de género, infancia, diversidad funcional y sexual.
Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.	En el artículo 31 sobre la protección de los derechos en los medios de comunicación se estipula que los medios tienen la obligación de colaborar con su educación y bienestar integral fomentando valores vinculados a los derechos fundamentales, la democracia y respeto a la diversidad.	Dentro de las reglas que componen el artículo 31, se encuentra la no difusión de contenido con mensajes que exciten al odio, violencia, racismo y xenofobia en la programación infantil.	Asimismo, se prohíbe la emisión de escenas que promuevan discriminación a las personas con diversidad funcional, LGTBIfobia y machismo.

Asimismo, cabe destacar que debido a la evolución de las tecnologías y como forma de englobar los medios digitales, la Directiva Servicios de medios audiovisuales sin fronteras sustituye la Directiva de Televisión sin Fronteras (DTSF). Entre sus objetivos se encontraba resguardar cuestiones como la protección del menor, la diversidad cultural y el derecho de réplica.

En concreto, la Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual, es la versión por la que se modifica Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Esta fue a normativa original que se llegó a conocer como la Directiva de Televisión sin Fronteras.

Otro documento que señalar es el Libro Verde (0621/96) relativo a la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información (COM (96)0483 C4-0621/96). En este se contempla la educación mediática y las normativas sobre la protección a la infancia en materia de los medios y nuevos servicios tecnológicos de información en el espacio de la Unión Europea.

Finalmente, debido a la evolución de las tecnologías y el mercado, se actualizaron las normas relativas al ámbito audiovisual y se llega a la Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual.

Además, entrando en materia de entidades reguladoras de los medios audiovisuales se deben señalar el Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA) y el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC). Estos son organismos independientes que tienen como principio defender los derechos de la población con respecto a los servicios audiovisuales.

De ahí que, el CAA se encarga de que los medios respeten las franjas horarias de protección de los menores, donde no se pueden emitir contenidos desfavorables para el desarrollo de los infantes. Asimismo, establecen la señalización de los programas cuando contengan mensajes perjudiciales como conductas nocivas. Entre ellos el racismo, la

discriminación y la xenofobia serían contenidos que se calificarían para mayores de 12 años y dependiendo la gravedad de las imágenes la edad subiría a 16 y 18 años. En cuanto al género se prohíbe la difusión de violencia machista y estereotipos sexista que traten de justificar las desigualdades de género.

Por su parte, el CAC también vela por la señalización de los contenidos nocivos y la adaptación de los programas a las franjas horarias. Por igual marcan que dependiendo de las 7 variables, entre ellas el racismo, la discriminación y la xenofobia, se calificará para cuáles edades es adecuada dichos programas. No obstante, el CAC ha promovido la creación de la Mesa para la Diversidad en el Audiovisual reuniendo delegados de distintos colectivos culturales, profesiones, instituciones, universidades, grupos de investigación y otros organismos preocupados por mejorar la representación de la pluralidad cultural y diversidad de identidades en los medios audiovisuales catalanes.

Recientemente, a nivel nacional se encuentra en proceso de revisión una nueva ley audiovisual. Esta se conoce como la ley 121/000076 Proyecto de Ley General de Comunicación Audiovisual. De acuerdo con nuestro tema de estudio, en dicha propuesta se encuentra que desde un inicio se plantea el respeto a la dignidad humana, proponiendo principios como la emisión de imágenes que presenten la igualdad de género, así como el respeto a la diversidad funcional, lingüística, cultural y la alfabetización mediática.

Así, se observa que al igual que la vigente Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, se establece que los medios audiovisuales públicos y comerciales no instigaran actos exclusión por aspectos de género, prohibiendo el uso de la imagen de la mujer con sentido ofensivo. Así como el contenido que incite al odio por razones de sexo, edad, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, etc. De modo que se consideran como infracciones muy graves la transmisión de contenido que promueva la discriminación por cualquiera de estas razones.

También, se sitúa como misión del servicio público divulgar programas que impulsen valores de igualdad e inclusión social, que muestren la diversidad sociocultural y política de la sociedad, y que promuevan el acceso al conocimiento científico, cultural e histórico a través de una programación de calidad.

3.7.1 Reflexión sobre la normativa en torno a los medios de comunicación

A partir del análisis realizado se advierte que, en lo concerniente a los aspectos relacionados sobre la protección a la infancia, la diversidad cultural y de género, estas normativas legales de televisión coinciden en las acciones y medidas para garantizar el resguardo de la infancia.

De forma que se constata que en su mayoría son medidas de control de contenidos violentos y obscenos, la prohibición de contenido publicitario que incite a conductas de consumo de productos no adecuados para la infancia. Así como la protección de sus datos personales, el establecimiento de franjas horarias y la promoción de alfabetización mediática en la población.

Asimismo, en cuanto a las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y la igualdad de género en las normativas y políticas revisadas, se observa que las medidas planteadas buscan la reducción de contenido que promueva explícitamente la discriminación por causa de raza, etnia, nacionalidad, edad, sexo y preferencia sexual.

Respecto a la modificación del 2018 de la Directiva 2010/13/UE, Beceiro-Ribela, y Mejón (2019) explican que la normativa busca adaptarse a la era digital. Además, vuelve a repercutir en la protección de los menores de contenidos violentos y obscenos con medidas de franjas de horario. En general, esta normativa no contempla otros contenidos que por igual resultan nocivos para el desarrollo cognitivo y emocional de los menores de edad (Nogales-Bocio et al., 2020).

Así, sobre la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, distintos autores (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021; Buitrago et al., 2015; García-Marín, 2021; Nogales-Bocio et al., 2020) encuentran que resulta incompleta en aspectos de protección al menor, pues se debería de asegurar el resguardo de la niñez y no solo solo presentar una simple referencia manifestando la importancia de la educación mediática.

En este sentido, García-Matilla (2022) expone que es indispensable la integración de la alfabetización mediática en el currículum académico de las distintas etapas educativas. Asimismo, asegura que las instituciones privadas y estatales ligadas a los

medios de comunicación habrían de fijar cursos de acción en relación con la educación en medios manifestada en dicha normativa.

Igualmente, Nogales-Bocio et al. (2020) comentan que Ley General de la Comunicación Audiovisual carece de medidas de control sobre componentes discursivos que perturban la maduración del sujeto en tanto la construcción de su identidad. Por lo que asegura que las normativas legales en materia de comunicación audiovisual resultan limitas e incompletas para el resguardo de los infantes frente a los medios audiovisuales.

En cuanto al nuevo proyecto de Ley 121/000076 General de Comunicación Audiovisual consideramos que es un avance hacia la orientación de la Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual. De manera que intenta abarcar todos los avances tecnológicos y las nuevas prácticas de consumo de contenidos audiovisuales.

De ahí que, se observa una conexión con el recientemente publicado Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en este se habla de la competencia digital y se enfatiza la importancia del uso responsable y saludable de las tecnologías. De modo que al igual que el decreto anterior se establece la importancia de saberes básicos como la lectura de imágenes y su interpretación crítica.

En lo que respecta la Ley 6/2016, de 15 de julio, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico, consideramos que presentaría las mismas deficiencias puesto que recurre a las medidas y acciones estipulas en la Ley 7/2010, general de la comunicación audiovisual.

Por su parte, la Ley 10/2018, de 18 de mayo, de creación del Consell del Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV), establece la constitución y funcionamiento de un organismo regulador que garantice el cumplimiento de los derechos de la población instaurados en la normativa vigente. Se observa que con esta normativa que se tratan de cubrir ciertas deficiencias de las presentes legislaciones al abarcar la perspectiva de género.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO

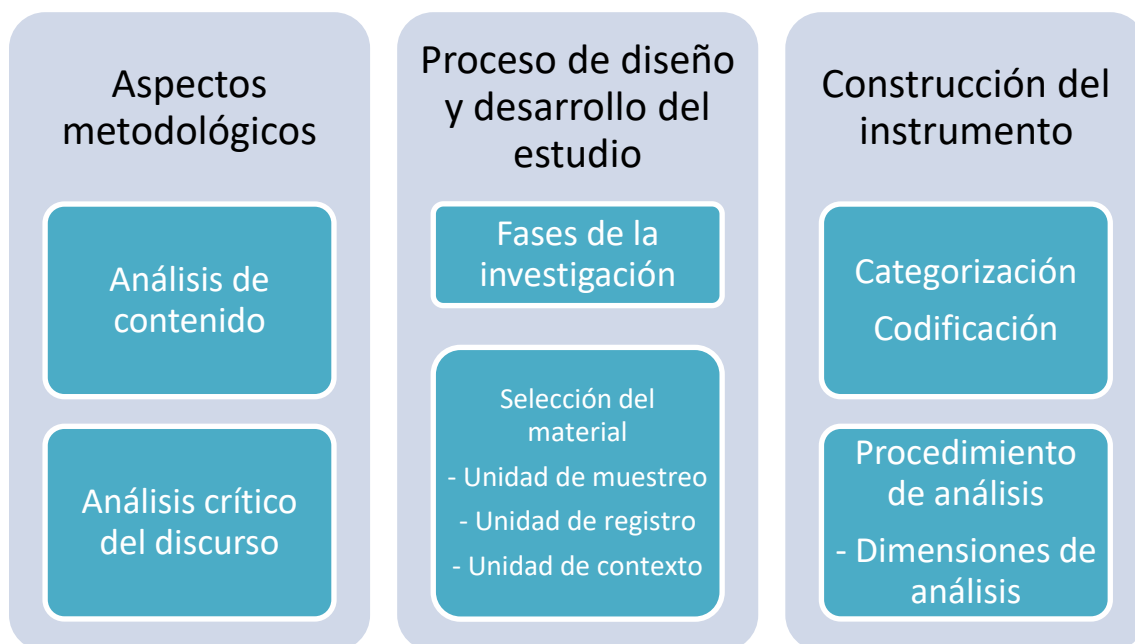
Introducción

En una investigación el diseño metodológico es considerado como uno de los pilares fundamentales, pues establece el rigor científico a seguir en todo el proceso desarrollado. En particular, el presente proyecto es una investigación social, definida como el proceso de aplicación de técnicas y métodos científicos a procesos o situaciones sociales, con el fin de alcanzar un conocimiento (Ander-Egg y Aguilar, 1995). Además, teniendo en consideración que la representación de la diversidad cultural en series infantiles es un tema de carácter interdisciplinar, para su estudio se hace uso de aportaciones de diferentes áreas de conocimiento tales como la educación, pedagogía, educomunicación, narrativas audiovisuales, estudios culturales y teoría crítica de la raza (esta expresión corresponde en inglés: critical race theory, que la manejan autores como Crenshaw (1991), Leurs et al. (2018).

En este capítulo se exponen las dimensiones y condiciones en las que se realiza el estudio de campo, detallando los aspectos metodológicos, el proceso de diseño, la selección del material documental, la construcción del instrumento de análisis y el proceso de análisis que se lleva a cabo. En la Figura 4.1 se expone en un esquema la estructura del diseño del estudio.

Figura 4.1

Desglose gráfico del Capítulo IV.



4.1 Problema de investigación

El problema de investigación se focaliza en el análisis de la representación de la diversidad cultural en tres series infantiles de televisión. Para este propósito nos centramos en tres series: *Miraculos: Las aventuras de Ladybug* y *Cat noir*, *La princesa Sofía* y *Doraemon*. Así, se dirige la atención a los personajes como modelos de diversidad cultural que existen en las series. De esta manera se busca identificar los estereotipos, ideas y valores con los cuales se construyen estos personajes, haciendo un análisis del discurso social implícito y explícito que difunden estas series infantiles.

4.1.1 Formulación y sistematización del problema

Como forma de plantear nuestro problema de estudio se presentan unas preguntas de investigación a partir de las cuales se desarrolla el trabajo y que se conectan con la interpretación de los resultados y con las conclusiones.

1. ¿Qué nos aporta el estado del arte sobre la representación de la diversidad cultural en las series infantiles?
 - 1.1 ¿Cuáles estereotipos se asocian a la diversidad cultural según los trabajos revisados?
 - 1.2 ¿Cómo se representa a la mujer de color de acuerdo con los estudios recientes?
 - 1.3 ¿Qué investigaciones existen sobre los programas infantiles de televisión y la diversidad cultural?

2. ¿Qué representación de la diversidad cultural se construye en las series infantiles por medio a los personajes de color?
 - 2.1 ¿Cuáles roles interpretan los sujetos que personifican la diversidad cultural en los relatos presentados en las series infantiles?
 - 2.2 ¿Cuál es el discurso implícito y explícito que se transmite a través de las representaciones de la diversidad cultural en las series infantiles?
 - 2.3 ¿Cómo se representa la imagen de las mujeres y niñas de color en los relatos de las series infantiles?

4.1.2 Objetivos generales y específicos

Teniendo como referente la formulación del problema se plantean los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivo 1. Examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles de televisión.

1.1 Identificar los estereotipos que se asocian a la diversidad cultural en los trabajos revisados.

1.2 Analizar en los estudios recientes cómo se representa a la mujer de color.

1.3 Explorar los estudios sobre los programas infantiles de televisión y la diversidad cultural.

Objetivo 2. Analizar la representación de la diversidad cultural que se construye en las series infantiles estudiadas a través de las características de los personajes tales como el color de la piel, el género y la clase social.

2.1 Identificar los roles de los sujetos que protagonizan la diversidad cultural en los relatos de las series estudiadas.

2.2 Analizar el discurso implícito y explícito que se transmite a través de las representaciones de la diversidad cultural en los programas infantiles.

2.3 Reconocer la representación de las mujeres y niñas de color en los relatos de las series infantiles.

Objetivo 3. Elaborar una guía de trabajo sobre temas de representación y diversidad cultural para docentes y familias a partir de los resultados encontrados en el estudio de campo.

4.2 Diseño metodológico

Como se establece previamente, para abordar el problema de estudio se hace uso de una combinación de técnicas cualitativas propias de la investigación social. Estas técnicas se incorporan de forma consecutiva en las diferentes etapas del trabajo.

De manera que, se decide como metodología más adecuada para este proyecto el *Análisis de contenido* y el *Análisis Crítico del discurso*, ya que permiten identificar, describir y explicar las representaciones sociales. De manera que facilitan la decodificación de mensajes y discursos ocultos o visibles en cualquier medio.

Por un lado, se considera que el análisis de contenido es una técnica que facilita la identificación y explicación de las “representaciones cognitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo” (Bardin, 1991, p. 5). Con esta técnica se asume que los documentos emiten los valores, ideologías y actitudes de las instituciones que los producen. Cabero et al. (1996) afirman que estas técnicas de análisis ayudan a “decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos, plasmados en diferentes documentos” (p.375).

Andréu Abela (2011) plantea que todo proyecto de investigación que tenga como método el *análisis de contenido* debe de seguir unos pasos concretos. Estos son: (a) determinar el tema de estudio y por ende hacer una búsqueda de conocimientos previos, (b) decidir las normas de codificación, (c) establecer el sistema de categorías y (d) verificar la fiabilidad y validez de estos. En este caso, para un análisis de contenido cualitativo no numérico Porta (2014) propone las siguientes tareas:

- Clasificar y codificar escenas, películas y programas.
- Contrastar categorías, formando vínculos entre ellas.
- Extraer conclusiones teóricas.

Por otro lado, el método de *análisis crítico del discurso* (ACD) estudia la forma en la cual el dominio, el abuso del poder y las desigualdades son reproducidos mediante textos en distintos contextos sociales, a su vez cooperando de modo eficaz en la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 1999).

Así, para este estudio la postura crítica e interdisciplinar del ACD es fundamental, pues permite desde todas las extensiones posibles interpretar e incidir en los fenómenos

sociales como la discriminación (Weiss y Wodak, 2003). El término *crítico* está particularmente asociado a la Teoría Crítica procedente de la Escuela de Frankfurt (Fairclough y Wodak, 2000). Así el ACD enfatiza la importancia de desarrollar teorías alrededor de problemas sociales, buscando no solo interpretar los fenómenos sociales, sino también encontrar formas o medios para transformar la sociedad (Colorado, 2010).

Además, al considerar que el discurso y sus propiedades permiten el control social, forzando a otros a compartir las mismas ideas, fijando límites a la libertad y generando alienación. Lugo González (2014) expone que el ACD visibiliza como el discurso es utilizado para influenciar y ejercer este dominio sobre las personas, así llega a manifestar el vínculo entre ideología, política y discurso.

De modo que el ACD es un enfoque que examina la realidad social globalizada, descifrando el discurso y la doctrina que los nutre a través del análisis comunicativo y lingüístico, y señala las relaciones de poder, de abuso y dominación que ocurre entre distintos grupos sociales (Pilleux, 2000). Esto posibilita la comprensión y ocasionalmente la modificación de esas relaciones donde se encuentra abuso de poder, ya que no solamente se encarga de exponer o describir la dominación, sino que toma una postura activa (Van Dijk, 2001).

Asimismo, en esta línea Van Dijk (2001) explica que existen tres áreas del ACD con respecto a la sociedad y el discurso:

- Las *estructuras sociales* que condicionan el uso del lenguaje (construcción, producción y comprensión del discurso).
- El *discurso* que desde diferentes formas compone, define, cambia y contribuye a las estructuras sociales.
- La *representativa o indexical* que se refiere a cómo las estructuras del discurso pueden comentar partes de la sociedad, así como representar y denotar las mismas.

Esta última área tiene un interés especial para nuestro proyecto doctoral, pues en esta se pueden encontrar estudios de novelas, telenovelas, medios, textos escolares, conversaciones, discursos de empresas y documentos científicos, donde se examina la manera de tratar a los migrantes y minorías étnicas (Van Dijk, 2001).

Por tanto, consideramos que el método de ACD nos permitiría leer las representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Dado que revelan que estos pueden ayudar a generar y reproducir circunstancias de dominación, pero además puede producir alternativas para la oposición contrahegemónicas (Weiss y Wodak, 2003).

Por ello, desde este punto de vista las representaciones sociales más que modelos sociocognitivos organizados son un instrumento discursivo. Ya que se pueden encontrar en un discurso oral o escrito, en un esquema conceptual o en un modelo interpretativo del contexto social, contextualizando y cambiando el discurso (Jaramillo Marín, 2012).

4.3 Proceso de diseño y desarrollo del estudio

Este proyecto se realiza en el transcurso de los años académicos 2018-2022. Como previamente se establece todo proyecto de investigación debe de seguir unas fases determinadas a fin de conseguir el desarrollo y conclusión del estudio. Definido el tema se pasa a continuación a desglosar las 5 fases de desarrollo de todo el proyecto.

0) Fase de búsqueda de conocimiento

En un primer momento para adquirir los conocimientos adecuados sobre el tema de estudio y para cumplir con nuestro primer objetivo general de *examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles*, se realiza una búsqueda documental en bases de datos como Web of Science, SciELO, Scopus y Google Académico, además de otras bases de datos como Science Direct, JSTOR, y repositorios universitarios (TESEO, CAC y RODERIC). En la Figura 5.2 se muestran la combinación de descriptores utilizados en la búsqueda en español e inglés.

Para la búsqueda se usan los períodos de publicación del 2012 al 2021. De las aportaciones encontradas se construye la fundamentación teórica que sostiene esta investigación y se plasma una revisión documental sobre el conocimiento acumulado en torno al tema de estudio (Figura 4.2).

Figura 4.2

Descriptorios utilizados en la búsqueda documental en bases de datos y repositorios universitarios



Nota. En cada segmento de la pirámide se encuentran los descriptorios utilizados en la búsqueda de información según cada capítulo de la tesis.

A continuación, se detallan las fases que siguieron a la búsqueda de conocimiento.

1) Fase de selección del material documental

En esta fase surgen cuestiones como:

- ¿Qué series son adecuadas para realizar el estudio?
- ¿Cuántos episodios?

- ¿Qué criterios tener en cuenta para realizar la elección de los episodios?

Una preocupación en el momento de seleccionar las series era que estas fuesen relevantes en la actualidad y populares dentro de los contextos infantiles. Una vez revisada la programación infantil que se emite en los canales para los más pequeños, así como sus respectivas plataformas virtuales, se encuentra un gran número de posibilidades que se deciden filtrar atendiendo a los supuestos teóricos analizados.

De forma que haciendo uso de los informes de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), se identifica y preselecciona un material de análisis en base a los personajes favoritos de televisión de los niños y niñas, presentes en el estudio AIMC Niñ@s (2018). Finalmente, se seleccionan tres series que cumplen con los criterios que se establecen en el apartado siguiente. Se eligen tres episodios de cada serie (principio, medio y fin), con el propósito de realizar un análisis del discurso de forma diacrónica. Más adelante se desarrollan ampliamente.

2) Fase de diseño y elaboración de la herramienta de análisis

En esta etapa se procede a construir una matriz de análisis y sistematización, para recopilar la información a través de la observación crítica de la muestra seleccionada. La matriz pasó por un proceso de validación de 5 expertos, culminando en el desarrollo de un instrumento adecuado para el estudio.

3) Fase de recogida de información y aplicación del instrumento:

En la siguiente fase se aplica la herramienta construida, se realizan varias observaciones de la muestra y se analizan los personajes, el relato y el discurso de cada episodio. A partir de estos análisis se identifican los estereotipos y características asignadas a cada personaje. Se trata de abordar el contexto que rodea a los personajes, su posicionamiento en la trama y las relaciones que se establecen.

La aplicación del instrumento de análisis es una tarea compleja que requiere de conocimiento del tema y de atención a los detalles. Estas tareas son ejecutadas por la autora de este proyecto de manera personal, recolectando, analizando y sistematizando la información de cada capítulo de las series. Dichos episodios son examinados en

distintas ocasiones del proceso de desarrollo y redacción de la tesis, dando forma a la investigación.

4) Fase de análisis y discusión de resultados:

En la fase de análisis se presta atención a los personajes principales y secundarios, la trama que los rodea, su evolución en la historia y los elementos comunicativos que los caracterizan. De esta manera se pretende reflexionar sobre los equilibrios y desequilibrios existentes en la representación de los sujetos de color o diversidad cultural que participan en el relato.

5) Discusión de conclusiones:

Finalmente se extraen evidencias con las cuales se desarrollan las conclusiones. En este apartado se hace uso del contenido del análisis descriptivo, de los conocimientos presentes en la fundamentación teórica y la revisión documental, así como la discusión e interpretación que se despliega en el Capítulo VI, para exponer las conclusiones pertinentes.

En la Tabla 4.1 se muestran las fases de la investigación según los objetivos generales, detallando las tareas y los resultados obtenidos en cada fase.

Tabla 4.1*Fases de la investigación según los objetivos generales*

Fases	Objetivos generales	Tareas	Resultado	Cronología
0) Fase de búsqueda de conocimiento	Objetivo 1. Examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles.	0.1 Revisión de investigaciones en torno al tema de estudio. 0.2 Construcción de la fundamentación teórica.	Capítulo de Investigaciones en torno al objeto de estudio. Capítulo de Fundamentación teórica.	Primer, segundo y tercer curso académico 2018-2021
1) Fase de selección del material documental	Objetivo 2. Analizar la representación de la diversidad cultural que se construye en las series infantiles estudiadas a través de los personajes en función de características como el color de la piel, el género, clase social.	1.1 Revisión de la oferta de programas infantiles en los canales televisivos. 1.2 Identificación y selección de las series en base al estudio AIMC Niñ@s (2018). 1.3 Selección aleatoria del material de análisis.	Material documental.	Primer curso académico 2018-2019
2) Fase de diseño y elaboración de la herramienta de análisis		2.1 Construcción de una matriz de análisis y sistematización. 2.2 Validación del instrumento por expertos del área.	Matriz de análisis y sistematización de las series infantiles	Primer curso académico 2018-2019
3) Fase de recogida de información y aplicación del instrumento		3.1 Revisión preliminar de las series. 3.2 Recopilación de la información a través de la observación crítica de la muestra seleccionada.	Capítulo de Análisis descriptivo.	Segundo y tercer curso académico 2019-2021
4) Fase de análisis y discusión de resultados		4.1 Análisis del relato y de los personajes principales y secundarios. 4.2 Análisis e interpretación del discurso.	Capítulo de análisis interpretativo.	Tercer y cuarto curso académico 2020-2022
5) Discusión de conclusiones		5.1 Elaboración de las conclusiones. 5.2 Determinación de futuras líneas de investigación.	Capítulo de Conclusiones.	Cuarto curso académico 2021-2022

4.4 Material documental

Para dar respuesta a nuestros objetivos es necesario identificar y seleccionar las series infantiles que se estén emitiendo en el ámbito nacional español y que sean populares entre la audiencia infantil. Otro de los criterios de selección que se tiene en cuenta es la existencia de personajes humanos en la trama, un aspecto fundamental para analizar los rasgos morfológicos de los personajes. Además, se observa que los personajes realistas favorecen una mayor comprensión a lo largo del tiempo (Kotaman y Balcı, 2019).

Asimismo, otro aspecto que hay que tener en cuenta es que dichas producciones sean internacionales con origen en distintos continentes. A fin de proporcionar a los resultados y conclusiones de este proyecto una dimensión internacional. También se contempla que, aunque provenientes de diferentes continentes, estas series infantiles debían de ser consumidas en el espacio nacional, de acceso abierto a través de la televisión e internet en diferentes plataformas libres o de pago como Netflix, ya que por medio de estas vías suelen ser consumidas por los infantes.

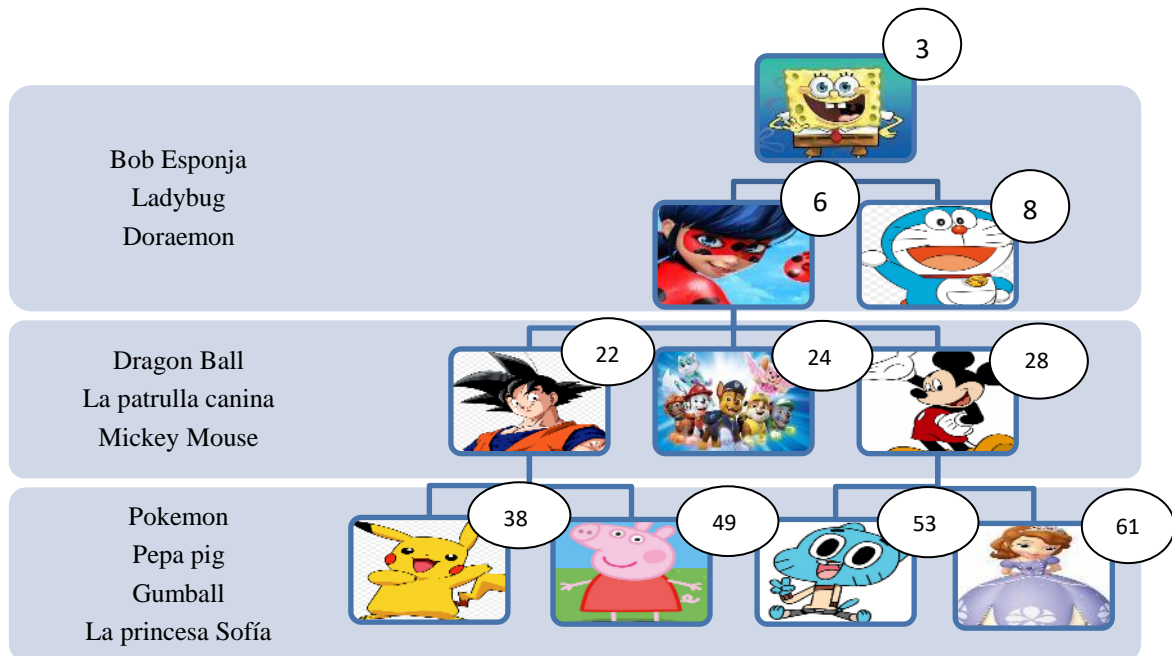
Así, en un primer momento se llegan a consultar canales de temática infantil y sus respectivas plataformas en línea para la selección de la muestra, llevando a cabo un sondeo de las series infantiles en emisión. En este momento y ante la multitud de posibles series para el análisis, se decide que es esencial que la fuente de información para la elección del material debe de disponer de un contenido relevante y manejable. Razón por la cual se recurre a los informes de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC en lo sucesivo), en particular su quinto y último estudio disponible AIMC Niñ@s (2018) en el momento del trabajo de campo.

En dicho estudio se realizan entrevistas a 5.190 niños y niñas residentes en todo el territorio nacional español, con el objetivo de buscar información sobre la relación que existe entre los infantes (6 a 13 años) y los medios tecnológicos y de comunicación. Este informe finaliza presentando un ranking de los referentes reales o ficticios de los infantes, en las siguientes categorías: actrices/actores, música, deportes, ficción e youtubers / influencers.

A continuación, se muestra en la Figura 4.3 los personajes de ficción preferidos de los infantes que pertenecen a series infantiles. Estas se encuentran desglosadas por orden jerárquico según el ranking y con su número dentro de este estudio.

Figura 4.3

Series infantiles en orden de relevancia según AIMC Niñ@s (2018).

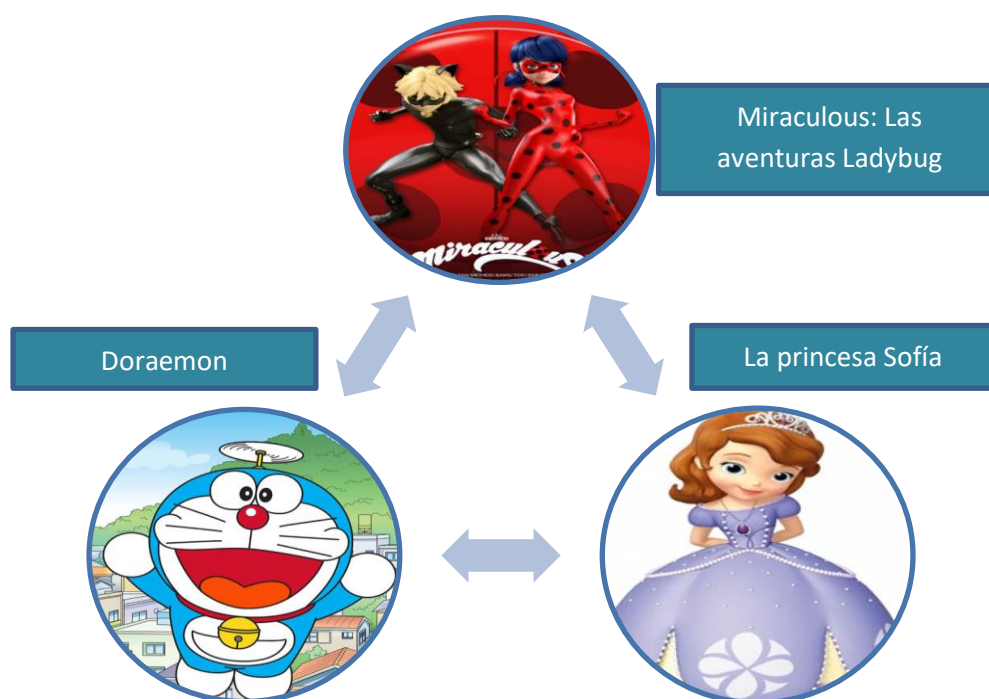


Nota: Ranking de los personajes ficticios favoritos de los niños y niñas de 6 a 13 años.

A partir de este ranking se obtiene una lista de las series infantiles de mayor relevancia. Tras el análisis de estas en distintas fuentes (IMDb y Disney Channel Junior) se determina que las series que cumplen con los criterios de selección anteriormente mencionados son la serie francesa *Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat noir* -en lo sucesivo *MALC*- (Zag, 2015-2022), la serie Japonesa *Doraemon* (Ogura, 1979-2005) y la serie estadounidense *La princesa Sofia* (Gerber, 2012-2018). Tal y como se presenta en la Figura 4.4.

Figura 4.4

Series infantiles seleccionadas para el análisis.



El estudio se inicia con una revisión preliminar de los 78 episodios que constituyen las 3 temporadas en emisión de la serie *MALC*, los 105 episodios que forman las 4 temporadas de la serie *La princesa Sofía* y los 49 episodios de la 8va temporada de *Doraemon* que se encuentran en HBO. Tal y como se presenta en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

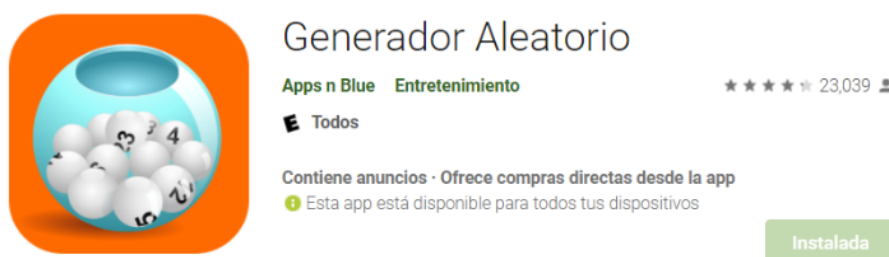
Desglose de temporadas y episodios de la revisión preliminar

Serie	Temporadas	Episodios
<i>MALC</i>	3	78
<i>La princesa Sofía</i>	4	105
<i>Doraemon</i>	1 (8va)	49
Total	8	232

Además, con el fin de realizar un análisis crítico de mayor profundidad se decide sacar una muestra aleatoria de 3 episodios por serie (principio, medio y fin). La selección de los capítulos se realiza mediante una app de búsqueda de números aleatorios, llamada generador aleatorio, de acceso libre en Google Play (Figura 4.5).

Figura 4.5

App de búsqueda de números aleatorios.



Nota. Apps n Blue. (2021). *Generador Aleatorio* (2.1.8) [Aplicación móvil]. Google Play. shorturl.at/uxMQ4

La aplicación señaló como resultado los episodios mostrados en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Episodios seleccionados de manera aleatoria

Miraculous: Las aventuras Ladybug	
<i>Episodio</i>	<i>Duración</i>
Le Bulleur, Bubbler (ES)	21:53 minutos
Le Hibou Noir / Dark Owl (ES)	21:51 minutos
Anansi (FR/ES)	21:49 minutos
La princesa Sofía	
<i>Episodio</i>	<i>Duración</i>
The Big Sleepover, La gran fiesta de pijamas (ES)	21:53 minutos
In a Tizzy	23:05 minutos
The Royal School Fair/ La feria de la escuela real (ES)	23:01 minutos
Doraemon	
<i>Episodio</i>	<i>Duración</i>
(ドラえものの100年タイムカプセル) La cápsula de los cien años	21:36 minutos

怪盗のび太参上! / El caballero ladrón Nobita	10:55 minutos
のび太vs武蔵巖流島ちょっと前の戦い / Nobita contra Musashi: El duelo previo al de la isla Ganryu	25:38 minutos
Total	208 minutos con 7 segundos

Esta muestra posee un total de 9 episodios, sumando un total de 208 minutos con 7 segundos examinados. A continuación, se presenta la información y diseño de la herramienta de recogida de información.

4.5 Instrumentos para la recogida de datos

La tarea de observar la educación informal que se transmite en las narrativas infantiles a través de los medios es una tarea compleja y requiere del diseño especial de una herramienta de recogida de información. Esta debe facilitar la obtención de información sobre los equilibrios y desequilibrios existentes en la representación de los sujetos de color que participan en el relato y que crean un modelo de diversidad cultural.

De tal modo que en la construcción de esta herramienta se tiene como referencia el instrumento de análisis desarrollado por Cantillo-Valero (2015), que analiza las películas Disney desde una perspectiva de género. Asimismo, se tiene en cuenta el trabajo de Vladimir Propp (1928) sobre la estructura narrativa de los cuentos y la herramienta de análisis de personajes de ficción de Sánchez-Labela Martín (2016).

Por lo que el producto final es un instrumento que permite no solo el análisis de los personajes y del relato, sino que facilita la sistematización de la información. Esta herramienta es diseñada en Microsoft Word en forma de matriz para recoger información de los episodios de las series seleccionadas. Asimismo, la matriz está formada por 37 categorías que se dividen en seis grandes apartados.

Se inicia con una *ficha técnica* para tener en cuenta los datos artísticos y de producción. El apartado de *personajes* es una dimensión de análisis de gran importancia ya que son los personajes quienes generan en el público simpatía o desprecio, identificación o repulsión, son quienes cautivan a la audiencia (Rivera Bentancur, 2007).

Además de ayudar a los televidentes a superar la tendencia de limitarse a un solo punto de vista (Igartua y Frutos, 2017).

Por su parte, el apartado de *tópicos analizados* se ocupa de la descomposición del relato ya que este viene cargado de significados. Las narrativas generarán esquemas de razonamiento, opiniones y parámetros sobre cómo ser y estar en el mundo (Osuna-Acedo et al., 2018). Al respecto Sola (2013) explica que los relatos en los medios tienen tal poder que llegan a influir en la construcción identitaria de los infantes. Más aún en esta etapa del desarrollo donde la televisión es una de sus principales fuentes de información y funciona para los infantes como ventana al mundo (Blankson et al., 2015; Madigan et al., 2019).

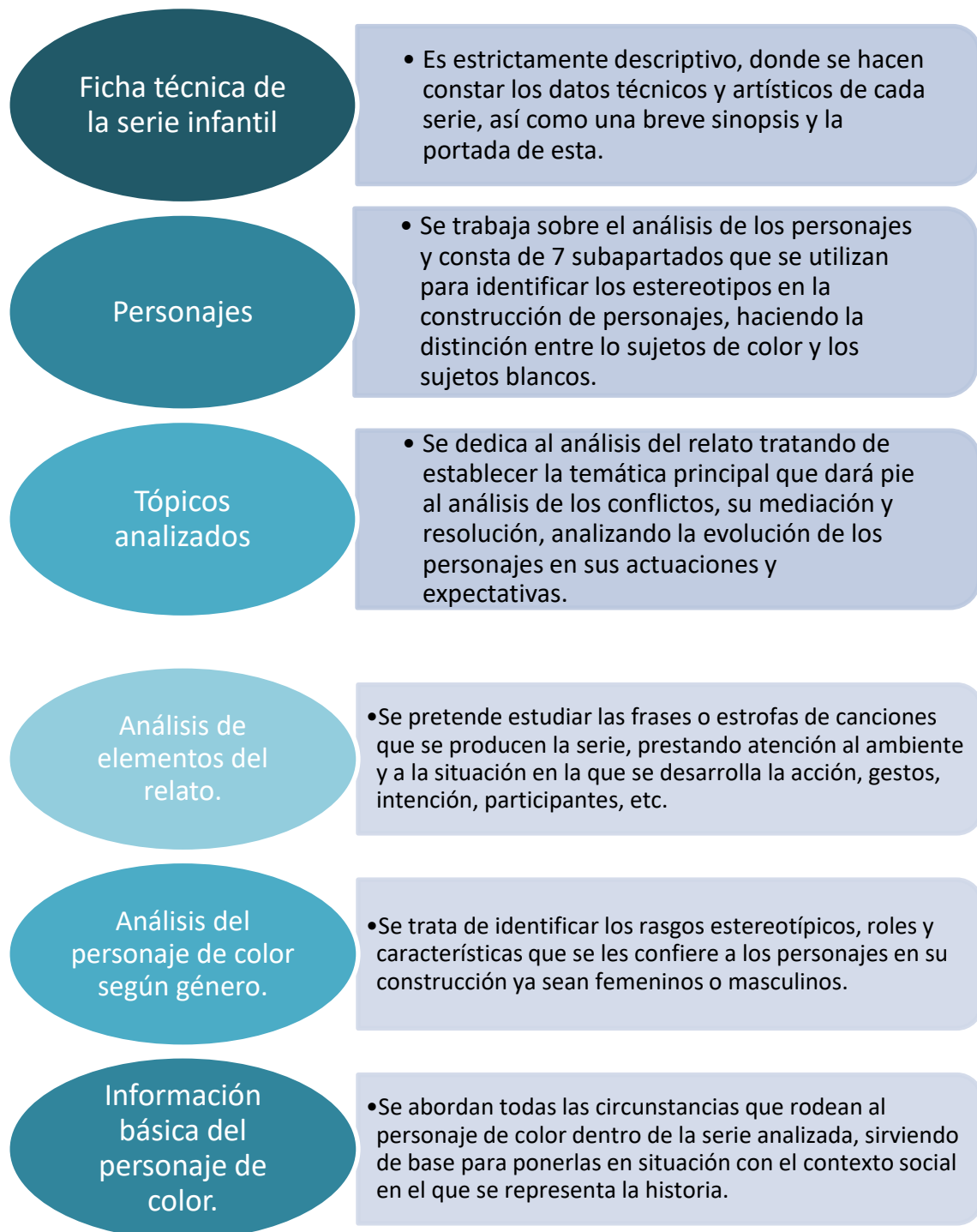
En cuanto el *análisis de los elementos del relato* es un apartado dedicado al examen de los diálogos entre personajes y de las canciones. Estos elementos resultan de gran importancia ya que intervienen en el proceso de aculturación que viven los infantes. Además, implican una manera informal de aprender el uso reflexivo del lenguaje, así como la adquisición de otras herramientas sociales y culturales que les ayudarán a vivir en sociedad (Vygotsky y Cole, 1979).

Finalmente, el apartado de *análisis del personaje de color según género* es un espacio que permite prestar atención a cómo estas identidades interseccionan y se influyen (Crenshaw, 1991). El género y el color de la piel proyectan un efecto diferenciador en la imagen que se construye de las personas y en los estereotipos que socialmente se propagan. Asimismo, con el apartado de *información básica del personaje de color* se pretende ayudar a interpretar el contexto social del personaje, que a su vez matiza la dinámica de su rol en la historia.

En la Figura 4.6 se presentan estos apartados que dan forma a dicho instrumento.

Figura 4.6

Estructura de la matriz de análisis y sistematización de las series infantiles



El instrumento original, *Matriz de análisis y sistematización de las series infantiles*, se encuentra en el Anexo 1 de esta tesis. Esta herramienta es validada por medio

de una revisión de expertos en temas de Educación Infantil y Educación Mediática del ámbito nacional. Este grupo de expertos está conformado por dos profesores de Educación Infantil, dos profesores especialistas en competencia digital y dos profesores de educación social. De modo que un grupo diverso de autoridades en el tema evaluó la matriz y la encontró eficiente para realizar la tarea asignada.

Además, como forma de medir el grado de acuerdo entre los evaluadores que calificaron el instrumento se utiliza la herramienta en línea llamada ReCal3: Reliability for 3+ Coders (Figura 4.7).

ReCal es una plataforma de acceso libre que proporciona un servicio en línea de confiabilidad entre codificadores y brinda múltiples coeficientes para datos de nivel nominal (Freelon, 2010). Con este instrumento se obtiene el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss, 1981) y se estima el nivel de concordancia entre evaluadores.

Figura 4.7

Resultados del grado de concordancia entre evaluadores

ReCal 0.1 Alpha for 3+ Coders results for file "Concordancia entre jueces 2.csv"

File size: 54 bytes
N coders: 4
N cases: 6
N decisions: 24

Average Pairwise Percent Agreement

Average pairwise percent agr.	Pairwise pct. agr. cols 1 & 4	Pairwise pct. agr. cols 1 & 3	Pairwise pct. agr. cols 1 & 2	Pairwise pct. agr. cols 2 & 4	Pairwise pct. agr. cols 2 & 3	Pairwise pct. agr. cols 3 & 4
72.222%	66.667%	83.333%	50%	83.333%	66.667%	83.333%

Fleiss' Kappa

Fleiss' Kappa	Observed Agreement	Expected Agreement
-0	0.722	0.722

Average Pairwise Cohen's Kappa

Average pairwise CK	Pairwise CK cols 1 & 4	Pairwise CK cols 1 & 3	Pairwise CK cols 1 & 2	Pairwise CK cols 2 & 4	Pairwise CK cols 2 & 3	Pairwise CK cols 3 & 4
0.014	-0.2	0	-0.286	0.571	0	0

Krippendorff's Alpha (nominal)

Krippendorff's Alpha	N Decisions	$\sum_c o_{cc}^{***}$	$\sum_c n_c(n_c - 1)^{***}$
0.042	24	17.33333333333333	392

Fuente: Captura de pantalla de la página web: <http://dfreelon.org/recal/recal3.php>

El coeficiente Kappa de Fleiss que se obtiene es de valor $k=0.722$, lo que significa que existe una buena concordancia. Esta es una prueba de objetividad que se suele aplicar en análisis de contenido, y que proporciona una fiabilidad alta (Torres-Gordillo y Perera-Rodríguez, 2010).

4.6 Procedimiento de análisis

Como se ha explicitado anteriormente, se seleccionan en este proyecto los métodos de *análisis de contenido* y *análisis crítico del discurso* (ACD). Estos permiten leer las representaciones sociales que se proyectan a través de las series infantiles seleccionadas, así como estudiar los estereotipos que se reproducen sobre las personas de color y minorías étnicas que forman parte de la diversidad cultural de un país. Con este objetivo en mente se construye y valida el instrumento anteriormente mencionado.

Además, ante la complejidad de la tarea que nos ocupa se decide asociar el término diversidad cultural con los personajes de color. Pues como se establece en el *Capítulo II*, de esta tesis se utiliza el concepto de diversidad cultural para hablar del conjunto de personas de diferentes orígenes, raza o etnia, que interactúan en un mismo espacio geográfico.

De esta manera se centra la atención en la representación de diversidad cultural que se hace en programas infantiles y que es mostrada a través de personajes diferenciados dentro de la serie por su color de piel, rasgos físicos, acento y vestuario. Ya sea una información que se obtenga dentro del relato de forma implícita o explícita, y en el contenido que se ofrece en las plataformas oficiales o de fans de las series.

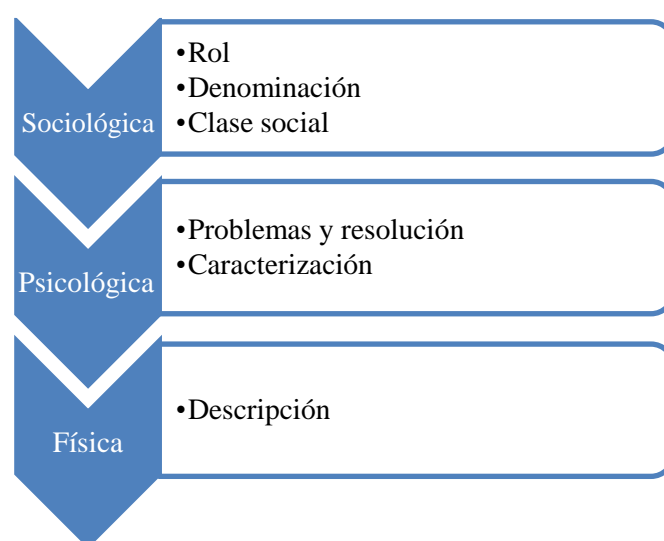
De modo que esta decisión de localizar los sujetos de color como forma de observar y analizar la representación diversidad cultural, se hace en base al interés de examinar la imagen que se construye de grupos que tradicionalmente no son representados (Peruta y Powers, 2017; Hamlen y Imbesi, 2019) y no se consideran como parte de la norma según el contexto sociocultural del programa televisivo. En este sentido, se usan las características físicas de los personajes como color de piel para estudiar la representación de la diversidad cultural en las series. Ya que como apuntan estudios previos, los niños y niñas menores de 10 años solo distinguen el origen, la raza o etnia de un personaje a partir del color de la piel (Pauker et al., 2016).

Como ya se ha explicitado en el anterior apartado, se tiene en cuenta el modelo de análisis de relatos infantiles de Cantillo-Valero (2015). Así se estudia no solo la historia y los conflictos, sino también el lenguaje y el contexto en el que suceden. En concreto, para el examen de los personajes se toma como referencia la herramienta de análisis de Sánchez-Labela Martín (2016).

De forma que se presta atención a cinco puntos que responden a las dimensiones físicas, psicológicas y sociológicas de los personajes (Figura 4.8). Dicho análisis permite abordar la construcción de los modelos de representación de diversidad cultural que reproducen estas series infantiles.

Figura 4.8

Dimensiones de análisis de personajes ficticios según Sánchez-Labela Martín (2016)



De esta manera se identifica quienes representan la diversidad cultural y se recoge información sobre su apariencia física, comportamientos, actitudes, personalidad y motivaciones en el desarrollo del relato. Así, a partir de este análisis de las dimensiones físicas, psicológicas y sociológicas de cada personaje, se reconocen los estereotipos, ideas y valores que configuran a estos personajes.

Además, se atiende a la evolución de cada sujeto en las series, reflexionando sobre sus conflictos, mediaciones y resoluciones. De modo que se exploran los roles que desempeñan y se ponen en contraste los personajes de color y los blancos. Se ponderan así las formas de representación vinculadas con las relaciones sociales y desigualdades que puedan surgir en estas edades. Aspectos que se consideran muy relevantes en el tema de investigación que nos ocupa.

CAPÍTULO V
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS SERIES

Introducción

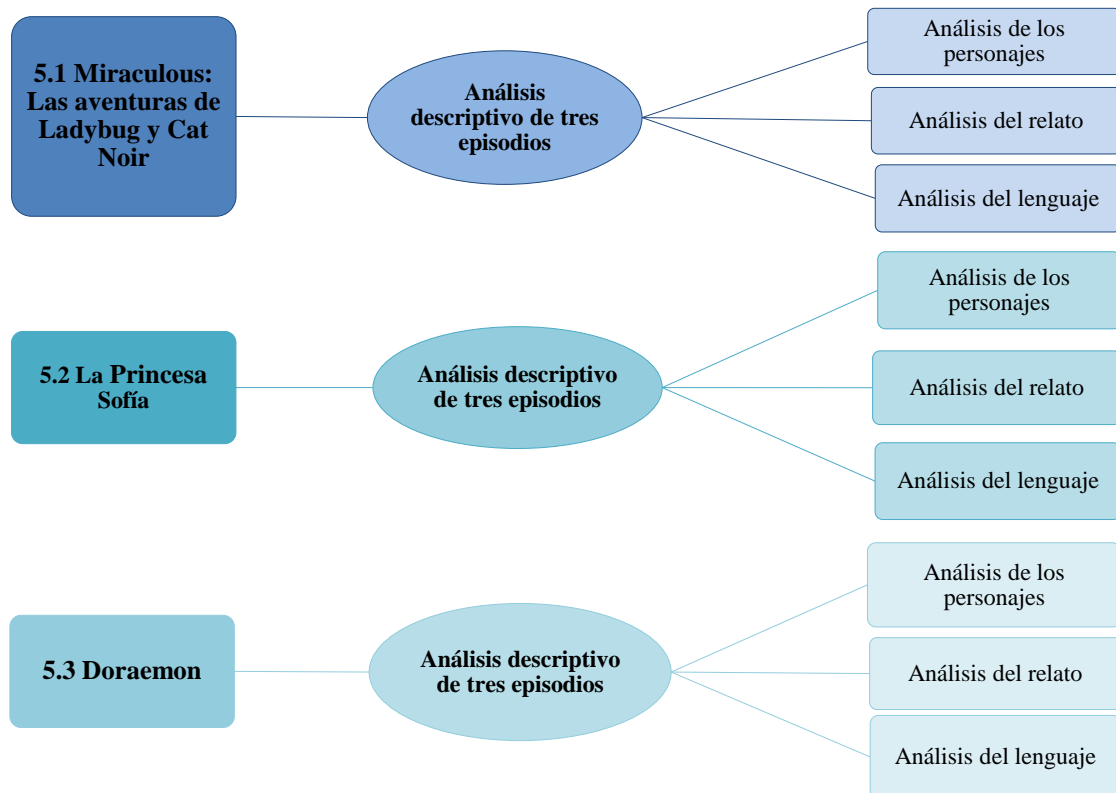
Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación se hace uso del informe AIMC Niñ@s (2018) como universo de estudio de las series de mayor relevancia en los infantes y se centra la atención en los personajes de color y en cómo representan los distintos grupos que componen la diversidad cultural de una sociedad.

Este análisis de la muestra audiovisual se realiza mediante un instrumento anteriormente validado por expertas y expertos en temas educación mediática y educación Infantil de la Universidad de Valencia. Tarea realizada durante el período de formación y realización de este doctorado, por lo que se pudo ajustar dicho instrumento para conseguir los objetivos planteados en este estudio.

Por tanto, en este capítulo se realizan los análisis descriptivos de las series en base al instrumento desarrollado, donde se organizan tres apartados con un análisis descriptivo y sistematizado en tablas de análisis. Tal y como se observa en la Figura 5.1:

Figura 5.1

Desglose gráfico del Capítulo V.



5.1 Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir



Figura 5.2 Portada de *Miraculous, les aventures de Ladybug et Chat Noir*

La serie *MALC* cuenta la historia de Marinette y Adrien, adolescentes (14 años), que se transforman en superhéroes cuando París corre peligro. Marinette se convierte en Ladybug y Adrien en Cat Noir, para servir y proteger a la ciudad. En la Tabla 5.1 se desglosan los detalles técnicos.

Tabla 5.1

Ficha técnica de la serie MALC

Información técnica	
Título original	Miraculous, les aventures de Ladybug et Chat Noir
País:	Francia
Año de producción:	2015
Fecha de estreno:	19 de octubre de 2015
Número de episodios	78
Duración aprox. por capítulo	22 minutos
Director	Thomas Astruc
Guion	Fred Lenoir y Sébastien Thibaudeau
Música	Jeremy Zag y Noam Kaniel
Productora:	Zag Entertainment y Method Animation, en colaboración con Toei Animation, De Agostini Editore y SAMG Animation.

Género:	Animación infantil.
Doblaje	Guiomar Albuquerque (Marinette), Jesús Barreda (Adrien), Marta Méndez (Tikki), Antonio Ramírez (Plagg), Roberto Encinas (Lepidóptero), Sara Iglesias (Alya) y Artur Palomo (Nino).

De esta serie se seleccionaron *tres episodios de forma aleatoria*, mediante una App (*generador aleatorio*) anteriormente mencionada, el número 2, 34 y 45. En la Tabla 5.2 se desarrollan los detalles técnicos del episodio 2. Este relata como Nino, el mejor amigo de Adrien, influenciado por Lepidóptero (Le Papillon), queda akumatizado (hechizado) y se convierte en Bubbler, un villano que atrapa adultos en burbujas y los envía flotando hasta el cielo.

Tabla 5.2

Ficha técnica del episodio 2 de MALC

Información técnica del episodio número 1	
Título original del episodio:	Le Bulleur, Bubbler (ES)
País:	Francia
Fecha de estreno:	20 de octubre de 2015
Número del Episodio:	2
Duración	21:53 minutos
Director	Thomas Astruc
Guión	Thomas Astrucy Sébastien Thibaudeau
Música	Jeremy Zag, Noam Kaniel y Alain Garcia.

La siguiente tabla presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 2 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.3

Análisis de los personajes del episodio 2 de MALC

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Nino, es el mejor amigo de Adrien (siempre con relación a los personajes principales)	Alya, es la mejor amiga de Marinette (siempre en relación con los personajes principales)	Marinette, (directamente por su nombre) Ladybug	Adrien (directamente por su nombre) Cat Noir
Descripción	Buen amigo, optimista, torpe, postura relajada y encorvada.	Curiosa, alentadora, reflexiva.	Chica dulce, Creativa bondadosa y responsable	Apuesto, responsable, tímido.
Roles	Auxiliar, apoyo moral, bufón y villano	Apoyo moral, alentar y aconsejar a Marinette.	La heroína, Chica enamorada de Adrien	El héroe, quiere una vida normal a pesar de su dinero
Oficios	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.	Estudiante, escritora del blog de la escuela	Estudiante, heroína	Estudiante, modelo, héroe
Problemas y resolución	P: Conseguir celebrar el cumpleaños de su mejor amigo Adrien. R: Tratar sin éxito de convencer al padre de Adrien de hacerle una fiesta. Una vez hechizado trata de desasearse de los padres y hacer una fiesta a Adrien.	P: Ayudar a Marinette a entregar el regalo a Adrien R: empujar a Marinette a ir por lo que quiere y aconsejarla.	P: Entregar el regalo a Adrien, y salvar a la ciudad de Buller. R: Salva la ciudad con Ayuda de Cat Noir	P: No sabe si debería disfrutar de la fiesta organizada por Nino en su faceta de Buller o atrapar a este villano. R: Salva la ciudad con Ladybug
Caracterización /Vestuario	Postura relajada, un poco encorvado, fiestero. / Lleva auriculares colgando del cuello, una gorra roja, lente, pulseras, un t-shirt azul con diseño de un ojo, jeans y unos zapatos deportivos llamativos (Jordans)	Usa lentes, una camisa manga corta de cuadros (blanco, naranja y morado), sobre una camiseta blanca, jeans azules y tenis blancos con detalles negros.	De raza mixta, aunque no es comentado de forma explícita en este capítulo, a pesar de esto pasa por blanca. /Lleva una chaqueta gris remangada, con una camiseta blanca con un estampado de flores rosas y hojas negras, pantalones	Educado, pasivo, /Lleva una camisa blanca con mangas remangadas, una camiseta negra con rayas de colores (amarillo, verde y azul), jeans y zapatillas deportivas.

			rosados y unas bailarinas rosas.	
Contexto	Escuela, parque y fiesta, torre Eiffel	Escuela y fiesta.	Habitación, escuela, fiesta y torre Eiffel	Escuela, fiesta y torre Eiffel.

La Tabla 5.4 muestra el análisis del relato del episodio 2, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.4

Análisis del relato del episodio 2 de MALC

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	Los niños y niñas necesitan de sus padres para que los cuiden. / Cumpleaños de Adrien.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	<ul style="list-style-type: none"> - Nino busca poder celebrarle una fiesta de cumpleaños a Adrien. - Marinette trata entregar un regalo a Adrien. - Nino disgustado con los adultos que no permiten a los niños (as) divertirse, es influenciado por Lepidóptero y se convierte en Bubbler (un villano que se quiere deshacerse de todos los padres).
Mediación y resolución del conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Nino trata sin éxito de convencer al padre de Adrien de hacerle una fiesta. - Alya ayuda a Marinette a llevar el regalo a Adrien. - Nino es hechizado en “Buller” e intenta desaparecer a todos los padres y celebrar una fiesta a Adrien. - Superhéroes detienen a “Buller” y con los poderes de ladybuy Nino vuelve a la normalidad, regresando a todos los padres.
Relaciones sociales que se legitiman	<ul style="list-style-type: none"> - El poder controlador del señor Agreste (Padre de Adrien) al negarle la fiesta y decirle a Nino que no es bienvenido. La sumisión de Adrien ante el mandato. - Falta de afectividad en la familia de Adrien. - Actitudes y manierismos que recalcan las clases sociales. - Las personas de color facilitan la vida de los personajes principales.
Expectativas del personaje de color y su entorno	Ayudar a sus amigos con sus metas, aconsejarlos y animarlos.
Evolución del personaje de color y su ambiente	Los personajes de color solo están presentes en referencia a los personajes principales (blancos) y sus acciones están guiadas a favorecer a estos. Esto se ve reforzado al presentar a las familias de ambos protagonistas y no estos personajes secundarios.
Historias excluidas e incluidas	Los héroes (personajes blancos) siempre vencen. Se debe aceptar los mandatos de los padres.

En la Tabla 5.5 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 2, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.5

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 2 de MALC


Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	- Nino y Adrien. - Nino, Adrien y su padre.	
	Ubicación Espacio-temporal	- Escuela - Casa de Adrien.	
	Tipo de lenguaje	Nino: Vocabulario escaso, relajado (no culto). Adrien y su padre: educados, formales.	
	Contenido: estereotipos y tópicos	Nino lleva un soplador de burbujas, que lo hace ver infantil e inculto, que no sabe adaptarse a las diferentes situaciones sociales. Padre de Adrien: Frio y distante.	
	Intención y resultados de la interacción	Celebrar el cumpleaños de su mejor amigo. El padre de Adrian le hecha de la casa, diciendo que es mala influencia para su hijo.	
	Temas tratados	“Mira chaval, yo decido lo que es lo mejor para mi hijo y acabo de decidir que tú eres una mala influencia y nunca serás bienvenido, fuera de aquí.” Todo esto basándose en la apariencia, forma de hablar e intención de la conversación de Nino.	
	Tiempo de diálogo	1 minuto 17 segundos	
	Observación	No existe escena donde los personajes de color interactúen o dialoguen entre sí.	
Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	/// ///	
	Contexto y situación	/// ///	
	Contenido	/// ///	

Banda sonora/ Efectos especiales	-Sonido del juguete de burbujas cuando Nino está nervioso al estar frente al padre de Adrien. -Música sentimental cuando apelan a los sentimientos del padre, que se agrava cuando el este decide echar de la casa a Nino por ser mala “influencia”.
----------------------------------	---

La Tabla 5.6 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 2. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.6

Análisis de los personajes de color según género del episodio 2 de MALC

Personaje	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Alta, piel oscura, con pelo ondulado café y ojos dorados. Tiene un aspecto corporal más desarrollado que sus compañeras y físicamente más visible.	Alto, piel oscura, pelo café y ojos miel. Postura relajada, un poco encorvado, sus orejas y nariz son más grandes y notables que es resto de los personajes.
Edad	14 años	14 años
Denominación	Alya, mejor amiga de Marinette	Nino, mejor amigo de Adrien
Roles	Apoyo moral, alentar y aconsejar a Marinette.	Auxiliar, apoyo moral, bufón
Oficios	Estudiante, escritora del blog de la escuela	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.
Problema y resolución	Ayudar su mejor amiga a entregar un regalo.	Ayudar y animar a su mejor amigo Adrien
Vestuario / caracterización	Postura relajada, un poco encorvado, fiestero. / Lleva auriculares colgando del cuello, una gorra roja, lente, pulseras, un t-shirt azul con diseño de un ojo, jeans y unos zapatos deportivos llamativos (Jordans)	Usa lentes, una camisa manga corta de cuadros (blanco, naranja y morado), sobre una camiseta blanca, jeans azules y tenis blancos con detalles negros.

Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Alya
Sexo	Femenino
Edad	14 años
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Soltera
Familiares	Madre, padre y hermanas
Nacionalidad	Francesa y la familia originaria de Martinica (según 156ikipedia y wikifandon)
Trama de las relaciones	Mejor amiga de Marinette (Ladybug)

Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Nino
Sexo	Masculino
Edad	14 años
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Soltero
Familiares	Madre y hermano
Nacionalidad	Francés y familia de originaria de la isla Reunión (según 156ikipedia) y marruecos (según la wikifandon)
Trama de las relaciones	Mejor amigo de Adrien (Cat noir)

En la Tabla 5.7 se recogen las observaciones del episodio 2 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.7

Observaciones del episodio 2 de MALC

Observaciones del episodio	
	<p>La madre del personaje principal (Marinette) es china, no es algo dicho de manera explícita en este capítulo. Pero lleva un vestido tradicional (qipao), pantalones lilas y zapatos bajos simples. Dentro del apartamento había puertas deslizables (Shoji) que culturalmente se encuentran en viviendas de Japón y China, aunque el apartamento está localizado en pleno París. Asimismo, se pueden observar pinturas decorativas de estilo del este de Asia (peses y bambú).</p> <p>Este personaje (la madre), está localizado en la cocina, donde se puede observar una olla arrocera y una tetera. Además, su forma de agarrar la tasa de té simula los manierismos del este de Asia.</p> <p>Sus ojos rasgados de color gris, pelo corto y negro con reflejos de azul y rostro circular.</p>
	<p>Se muestra a un personaje de relleno que es blanco y lleva rastas, lo que presenta una apropiación cultural.</p> <p>Además, el vestuario de este personaje posee rasgos hippies llevando el símbolo de la paz, lo que parece implicar que es un acercamiento pacífico de unión, sin tomar en cuenta que esto es un robo de símbolos culturales que antes eran despreciados y ahora parecen están de moda.</p>

En el episodio 34, con los siguientes detalles técnicos (Tabla 5.8), trata sobre un director de escuela que inspirado por las hazañas de Ladybug y Cat Noir, se viste de héroe (el Búho) para intentar hacer el bien, pero sin llegar a lograrlo. El Lepidóptero aprovechando su frustración lo transforma en la Lechuza Oscura, con el fin de atrapar a Ladybug y a Cat Noir e intenta dar a conocer sus verdaderas identidades.

Tabla 5.8*Ficha técnica del episodio 34 de MALC*

Información técnica del episodio número 2	
Título original del episodio:	Le Hibou Noir / Dark Owl (ES)
País:	Francia
Fecha de estreno:	10 de diciembre de 2017
Número del Episodio:	34
Duración	21:51 minutos
Director	Thomas Astruc y Jun Violet
Guion	Thomas Astruc, Matthieu Choquet, Fred Lenoir y Sébastien Thibaudeau
Música	Jeremy Zag, Noam Kaniel y Alain Garcia.

En la siguiente tabla se presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 34 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.9*Análisis de los personajes del episodio 34 de MALC*

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Nino, mejor amigo de Adrien (siempre en relación con los personajes principales)	Alya, mejor amiga de Marinette (siempre en relación con los personajes principales)	Marinette, (directamente por su nombre)	Adrien (directamente por su nombre)
Descripción	Buen amigo, optimista, torpe, postura relajada y encorvada.	Curiosa, alentadora, reflexiva.	Creativa y bondadosa.	Apuesto, solidario y responsable.
Roles	Compañero a la espera	Auxiliar en la aventura de Ladybug y Cat Noir	La heroína	El héroe
Oficios	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.	Estudiante, escritora del blog de la escuela	Estudiante, heroína	Estudiante, modelo, héroe

Problemas y resolución	<p>P: Que su amigo Adrien tenga tiempo para jugar videojuegos en line.</p> <p>R: Adrien (Cat Noir) logra tener tiempo libre para compartir con Nino</p>	<p>P: Ayudar a Ladybug y Cat Noir cumplir el sueño de “el Búho” de ser un héroe por un día.</p> <p>R: Interpreta una falsa villana para que el “Búho” pueda ser un héroe por un día.</p>	<p>P: Ayudar a el “Búho” a ser héroe por un día.</p> <p>R: Sacar del hechizo cuando es transformado en Dark Owl.</p>	<p>P: Ayudar a el “Búho” a ser héroe por un día.</p> <p>R: Junto a Ladybug a que el “Búho” vuelva a la normalidad.</p>
Caracterización /Vestuario	<p>Postura relajada, un poco encorvado, fiestero. / Lleva auriculares colgando del cuello, una gorra roja, lente, pulseras, un t-shirt azul con diseño de un ojo, jeans y unos zapatos deportivos llamativos (Jordans)</p>	<p>Usa lentes, una camisa manga corta de cuadros (blanco, naranja y morado), sobre una camiseta blanca, jeans azules y tenis blancos con detalles negros.</p>	<p>De raza mixta, aunque no es comentado de forma explícita en este capítulo, a pesar de esto pasa por blanca. /Lleva una chaqueta gris remangada, con una camiseta blanca con un estampado de flores rosas y hojas negras, pantalones rosados y unas ballerinas rosas.</p>	<p>Educado, tranquilo, /Lleva una camisa blanca con mangas remangadas, una camiseta negra con rayas de colores (amarillo, verde y azul), jeans y zapatillas deportivas.</p>
Contexto	Escuela	Escuela, dormitorio y parque.	Habitación, escuela, parque, estadio y oficina del director.	Escuela, parque, estadio y oficina del director.

La Tabla 5.10 muestra el análisis del relato del episodio 34, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.10

Análisis del relato del episodio 34 de MALC

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	Se puede ser héroe de distintas maneras.

Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	<ul style="list-style-type: none"> - El señor Damocles (director de la escuela) quiere cumplir su sueño de ser un héroe y se disfraza del “Búho” para salir a las calles y hacer el bien sin éxito. - Marinette y Adrien no pueden pasar tiempo con sus mejores amigos después de clases, porque tienen que ir detrás del señor Damocles para que este no se lastime.
Mediación y resolución del conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Ladybug y Cat Noir buscando ayudar al señor Damocles organizan una aventura para que este sea el héroe por un día, que sale mal. - El señor Damocles es hechizado por el Lepidóptero y se convierte en el Dark Owl. - Ladybug y Cat Noir luchan para devolver al señor Damocles a la normalidad.
Relaciones sociales que se legitiman	<p>Se manifiestan las clases sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el poder adquisitivo de Marinette y Adrien, ya que sus excusas están relacionadas con actividades que diferencian sus clases sociales. - Al comparar las casas de Alya y Marinette (la apariencia, su localización y decoración).
Expectativas del personaje de color y su entorno	Ayudar a sus amigos con sus metas y esperar a que estos tengan tiempo para ellos.
Evolución del personaje de color y su ambiente	Los personajes de color en este episodio están más presentes. Se puede llegar a ver el exterior del lugar donde vive Alya, su habitación (cuando Ladybug y Cat Noir le piden su ayuda) y el salón cuando Marinette la visita. Estas escenas muestran que el estilo de vida de Alya es de menor nivel.
Historias excluidas e incluidas	Vida familiar de los personajes de color.

En la Tabla 5.11 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 34, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.


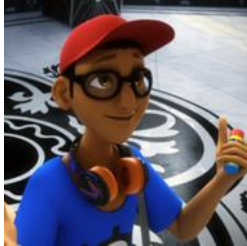
Tabla 5.11*Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 34 de MALC*

Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	- Nino y Adrien. - Alya y Marinette	
	Ubicación Espacio-Temporal	- Escuela	
	Tipo de lenguaje	Nino: Vocabulario escaso, relajado, jerga más coloquial. Alya, Marinette y Adrien: sin jergas.	
	Contenido: estereotipos y tópicos	La forma relajada de Nino hablar en contraste con la manera tan educa de Adrien responder. “Las personas de color poseen una menor educación.”	
	Intención y resultados de la interacción	Marinette y Adrien tienen que mentir sobre qué harán después de clases. Marinette se excusa diciendo “tengo que ayudar a mis padres”, mientras que Adrien dice “perdón, me olvidaba. Tengo clase de chino”.	
	Temas tratados	Que actividades realizarán después de clases.	
	Tiempo de diálogo	2 minuto 6 segundos	
	Observación	No existe escena donde los personajes de color interactúen o dialoguen entre sí.	
Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	/// ///	
	Contexto y situación	///	
	Contenido	///	
	Banda sonora/ Efectos especiales	-Música alegre mientras caminan a la puerta que pasa a volverse torpe al momento que tienen que mentir los personajes principales.	

La Tabla 5.12 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 34. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.12

Análisis de los personajes de color según género del episodio 34 de MALC

Personaje	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Alta, piel oscura, con pelo ondulado café y ojos dorados. Tiene un aspecto corporal más desarrollado que sus compañeras y físicamente más visible.	Alto, piel oscura, pelo café y ojos miel. Postura relajada, un poco encorvado, sus orejas y nariz son más grandes y notables que es resto de los personajes.
Edad	14 años	14 años
Denominación	Alya, mejor amiga de Marinette	Nino, mejor amigo de Adrien
Roles	Auxiliar en la aventura de Ladybug y Cat Noir	Compañero a la espera
Oficios	Estudiante, escritora del blog de la escuela	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.
Problema y resolución	P: Ayudar a Ladybug y Cat Noir cumplir el sueño de “el Búho” de ser un héroe por un día. R: Interpreta una falsa villana para que el “Búho” pueda ser un héroe por un día.	P: Que su amigo Adrien tenga tiempo para jugar videojuegos en line. R: Adrien (Cat Noir) logra tener tiempo libre para compartir con Nino
Vestuario / caracterización	Postura relajada, un poco encorvado, fiestero. / Lleva auriculares colgando del cuello, una gorra roja, lente, pulseras, un t-shirt azul con diseño de un ojo, jeans y unos zapatos deportivos llamativos (Jordans)	Usa lentes, una camisa manga corta de cuadros (blanco, naranja y morado), sobre una camiseta blanca, jeans azules y tenis blancos con detalles negros.

Información básica del personaje de color


Nombre del personaje	Alya
Sexo	Femenino
Edad	14 años
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Soltera
Familiares	Madre, padre y hermanas

Nacionalidad	Francesa y la familia originaria de Martinica (según wikipedia y wikifandon)
Trama de las relaciones	Mejor amiga de Marinette (Ladybug)
Información básica del personaje de color	
Nombre del personaje	Nino
Sexo	Masculino
Edad	14 años
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Soltero
Familiares	Madre y hermano
Nacionalidad	Francés y familia de originaria de la isla Reunión (según wikipedia) y marruecos (según la wikifandon)
Trama de las relaciones	Mejor amigo de Adrien (Cat noir)

En la Tabla 5.13 se recogen las observaciones del episodio 34 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.13

Observaciones del episodio 34 de MALC

Observaciones del episodio	
	<p>En este episodio aparecen dos presentadores de noticias, las noticias oficiales son presentadas por un personaje blanco de aspecto formal, mientras que el presentador de las noticias sensacionalistas en personaje de color, con un vocabulario más pobre y personificado con manierismos femeninos inclinando a pensar que podría ser gay.</p>



Al final del episodio se puede observar a unos jóvenes que piden una foto al héroe del momento (el Búho). Estos son los mismos personajes de color que salen de rellenos en otros episodios.

Este último episodio es el número 45 llamando Anansi y presenta los siguientes datos técnicos (Tabla 5.14). Se relata como Nora, la hermana de Alya, sobreprotegiéndola trata de prohibirle que salga. El Lepidóptero aprovechando su frustración la convierte a Nora en Anansi (nombre de una araña que proviene de los cuentos folclóricos de África) una súper-araña que intenta demostrarle a Alya los peligros que existen.

Tabla 5.14

Ficha técnica del episodio 45 de MALC

Información técnica del episodio número 3	
Título original del episodio:	Anansi (FR/ES)
País:	Francia
Fecha de estreno:	23 de septiembre de 2018
Número del Episodio:	45
Duración	21:49 minutos
Director	Christelle Abgrall, Thomas Astruc, Benoît Boucher, Wilfried Pain, Jeremy Paoletti, Jun Violet
Guion	Thomas Astruc, Mélanie Duval, Fred Lenoir y Sébastien Thibaudeau
Música	Jeremy Zag, Noam Kaniel y Alain Garcia.

La Tabla 5.15 presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 45 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.15

Análisis de los personajes del episodio 45 de MALC

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Nino, mejor amigo de Adrien (siempre en relación con los personajes principales)	Nora, Anansi, Hermana mayor de Alya.	Marinette, (directamente por su nombre)	Adrien (directamente por su nombre)
Descripción	Optimista, torpe, postura relajada y encorvada.	Sobreprotectora, fuerte y luchadora.	Solidaria, valiente y creativa.	Razonable y valiente.
Roles	Novio de Alya, Salvador de Alya, héroe.	Hermana sobreprotectora	La heroína	El héroe
Oficios	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.	Luchadora	Estudiante, heroína	Estudiante, modelo, héroe
Problemas y resolución	<p>P: Demostrar a Nora (hermana de Alya) que es fuerte y capaz de cuidar a Alya.</p> <p>R: Vence a Nora en un pulso con ayuda de Marinette. Una vez Nora es hechiza salva a Alya con el poder de los prodigios.</p>	<p>P: Proteger a su hermana de los peligros que corren en la ciudad de Paris.</p> <p>R: Prohibirle, sin éxito, a Alya que salga con sus amigos a ver la pirotecnia. Una vez hechizada “Anansi”, aterroriza al grupo de amigos para hacerlos ver el peligro que pueden correr.</p>	<p>P: Convencer a Nora de dejar ir a Alya. Vencer y devolverá a la normalidad a Nora, una vez esta es transformada en Anansi.</p> <p>R: Sacar del hechizo cuando es transformada en Anansia.</p>	<p>P: Proteger a la ciudad y ayudar a Ladybug a devolver a la normalidad a Nora.</p> <p>R: Junto a Ladybug y caparazón luchan contra Anancia y la devuelven a la normalidad.</p>
Caracterización /Vestuario	Postura relajada, un poco encorvado, fiestero. / Lleva auriculares colgando del cuello, una gorra roja, lente, pulseras, un t-shirt azul con diseño de un ojo, jeans y unos zapatos deportivos llamativos (Jordans)	Fuerte, ruda, arrogante y descortés/ Ropa boxeo: camiseta amarilla sin mangas con bordes blancos y un símbolo de una araña negra en la parte delantera. Tiene las manos y muñecas envueltas en vendas blancas y coderas negras.	De raza mixta, aunque no es comentado de forma explícita en este capítulo, a pesar de esto pasa por blanca. /Lleva una chaqueta gris remangada, con una camiseta blanca con un estampado de flores rosas y hojas negras, pantalones	Educado, razonable, /Lleva una camisa blanca con mangas remangadas, una camiseta negra con rayas de colores (amarillo, verde y azul), jeans y zapatillas deportivas.

		También lleva shorts amarillos con bordes blancos, con la palabra "Anansi" en la cintura y unas botas negras con el símbolo de la araña negra.	rosados y unas bailarinas rosas.	
Contexto	Casa de Alya, plaza de la noria y Arco del Triunfo.	Casa, plaza de la noria y Arco del Triunfo.	Casa de Alya, plaza de la noria y Arco del Triunfo.	Plaza de la noria, y Arco del Triunfo.

La Tabla 5.16 muestra el análisis del relato del episodio 45, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.16

Análisis del relato del episodio 45 de MALC

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	La sobreprotección termina alejando a las personas.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Nora, hermana de Alya, no quiere que esta se exponga al salir de noche por temor que sea hechizada por el Lepidóptero. Cuando Alya decide ignorar sus órdenes, el Lepidóptero se aprovecha y la transforma a Nora en una villana "Anansi" para aterrorizar al grupo.
Mediación y resolución del conflicto	- Marinette y Nino tratan de convencer a Nora de que Alya estará bien con ellos. - Nino trata de demostrar que protegería a Alya de cualquier mal. - Tras Alya y sus amigos irse en contra de las advertencias de su hermana y Nora es transformada en Anansia y aterroriza al grupo, tomando Alya en su poder. - Ladybug, Cat Noir y Caparazón rescatan a Alya, devolviendo todo a la normalidad.
Relaciones sociales que se legitiman	- La relación protectora de hermana mayor a hermana menor. - La fortaleza está ligada al ingenio.
Expectativas del personaje de color y su entorno	Nora: Proteger a su familia. Alya: Quiere salir, pero no desea desobedecer a su hermana. Nino: Demostrar que puede cuidar de Alya.

Evolución del personaje de color y su ambiente	Los personajes de color en este episodio son centrales en la trama y su evolución. Se puede apreciar la existencia de una relación sentimental entre Nino y Alya. Se presenta el contexto familiar de Alya.
Historias excluidas e incluidas	- No se muestra la vida familiar de Nino.

En la Tabla 5.17 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 45, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.17

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 45 de MALC

Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	- Nino, Nora, Alya, Adrien y Marinette	
	Ubicación Espacio-temporal	- Casa de Alya	
	Tipo de lenguaje	Nino: Vocabulario escaso, relajado, jerga más coloquial. Nora: Arrogante, autoritaria. Alya, Marinette y Adrien: sin jergas, educados.	
	Contenido: estereotipos y tópicos	La sobreprotección que Alya recibe es cuestionada, mientras que la que recibe Adrien no. Fuerza, como única arma para protegerse del peligro.	
	Intención y resultados de la interacción	Nino: “si, tronca. No vamos a irnos si Alya.” Nora a Alya “sabes cuánto tiempo llevas expuesta al peligro. Así que te quedas en casa sana y salva. Punto.” Nora “no dejare que nadie haga nada a mi familia”	
	Temas tratados	“Cuando seáis así de fuerte y podáis defenderos como yo, hablaremos de ello.” Cat Noir dice a Anansi “tantas patas deben ser útiles, me ayudas con la mudanza?” “gracias por tu confianza”	
	Tiempo de diálogo	3.40 minutos	
	Observación	Se asume que Nino siendo el chico es quien debe proteger a Alya.	
Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	/// ///	

	Contexto y situación	///
	Contenido	///
Banda sonora/ Efectos especiales		-Música alegre mientras caminan a la puerta que pasa a volverse torpe al momento que tienen que mentir los personajes principales.

La Tabla 5.18 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 45. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.18

Análisis de los personajes de color según género del episodio 45 de MALC

Personaje	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Alta, piel oscura, musculosa, con pelo trenzado café y ojos dorados. Tiene un aspecto corporal de mayor visibilidad que otros personajes.	Alto, piel oscura, pelo café y ojos miel. Postura relajada, un poco encorvado, sus orejas y nariz son más grandes y notables que es resto de los personajes.
Edad	14 años	14 años
Denominación	Hermana mayor de Alya, Nora, Anansia	Nino, mejor amigo de Adrien
Roles	Hermana mayor sobreprotectora y villana	Compañero a la espera
Oficios	Luchadora	Estudiante, DJ y maneja la radio de la escuela.
Problema y resolución	P: Proteger a su familia de los peligros que corren en la ciudad de Paris. R: Prohibirle, sin éxito, a Alya que salga con sus amigos a ver la pirotecnia. Una vez hechizada "Anansi", aterroriza al grupo de amigos para hacerlos ver el peligro que pueden correr.	P: Que su amigo Adrien tenga tiempo para jugar videojuegos en line. R: Adrien (Cat Noir) logra tener tiempo libre para compartir con Nino
Vestuario / caracterización	Fuerte, ruda, descortés, arrogante, agresiva/ Ropa boxeo: camiseta amarilla sin mangas con bordes	Usa lentes, una camisa manga corta de cuadros (blanco, naranja y morado),

	blancos y un símbolo de una araña negra en la parte delantera. Tiene las manos y muñecas envueltas en vendas blancas y coderas negras. También lleva shorts amarillos con bordes blancos, con la palabra "Anansi" en la cintura y unas botas negras con el símbolo de la araña negra.	sobre una camiseta blanca, jeans azules y tenis blancos con detalles negros.
--	---	--

Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Nora
Sexo	Femenino
Edad	Desconocida
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Soltera
Familiares	Madre, padre y hermanas
Nacionalidad	Francesa y la familia originaria de Martinica (según wikipedia y wikifandon)
Trama de las relaciones	Hermana mayor de Alya (Sobreprotectora)



Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Nino
Sexo	Masculino
Edad	14 años
Nivel socioeconómico	Bajo- Clase trabajadora
Cónyuge	Relación sentimental (Alya)
Familiares	Madre y hermano
Nacionalidad	Francés y familia de originaria de la isla Reunión (según wikipedia) y marruecos (según la wikifandon).
Trama de las relaciones	Protector de Alya.

En la Tabla 5.19 se recogen las observaciones del episodio 45 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.19

Observaciones del episodio 45 de MALC

Observaciones del episodio	
	<p>El episodio inicia con los dos personajes de color bailando en un videojuego, se da a entender que son pareja en este punto de la historia. También se puede observar la decoración de la casa de Alya, esta tiene objetos, pinturas y cuadros de estilo africano. Asimismo, Nora menosprecia la inclinación por el baile de Nino.</p>
	<p>Nora es presentada como una persona alta, fuerte, ruda, descortés y con manierismos masculinos.</p>

En las anteriores tablas se muestra el análisis descriptivo realizado de la serie *MALC* que nos provee la información sobre los equilibrios y desequilibrios existentes en la representación de los sujetos de color que participan en el relato. A continuación, pasamos la exploración de la serie *La princesa Sofía*.

5.2 La Princesa Sofía



Figura 5.3 Portada de La Princesa Sofía

La serie *La princesa Sofía*, con los siguientes datos (Tabla 5.20), narra la historia de una niña plebeya que pasa a ser princesa cuando su madre se casa con el Rey. En la Academia de Entrenamiento Real aprende, con la asistencia de tres hadas, que lucir como una princesa es la parte sencilla ya que comportarse como tal ha de venir del corazón.

Tabla 5.20

Ficha técnica de la serie La princesa Sofía

Información técnica	
Título original	Sofía the First La Princesa Sofía (ES)
País:	Estados Unidos
Año de producción:	2012
Fecha de estreno:	11 de enero de 2013
Número de episodios	105
Duración aprox. por capítulo	22 minutos
Director	Jamie Mitchell, Larry Leichliter y Mircea Mantta.
Guion	Craig Gerber (Creador).
Música	John Kavanaugh y Kevin Kliesch.
Productora:	Disney Television Animation
Género:	Animación infantil
Doblaje	Pilar Sarmentera (Sofía), Ángela Arellano (Princesa Amber), David Medrano (Príncipe James), Inés Blázquez (Reina Miranda) y Juan Logar Jr. (Rey Roland II).

Los tres episodios seleccionados de esta serie son el número 2, 47 y 103. En el número 2 (La gran fiesta de pijamas) en la Tabla 5.21 se desarrolla los detalles técnicos de episodio 2.

Tabla 5.21

Ficha técnica del episodio 2 de La princesa Sofía

Información técnica del episodio número 1	
Título original del episodio:	The Big Sleepover, La gran fiesta de pijamas (ES)
País:	Estados Unidos
Fecha de estreno:	18 de enero del 2013
Número del Episodio:	2
Duración	21:53 minutos
Director	Jaime Mitchell
Guion	Guion: Erica Rothschild
Música	John Kavanaugh.

Este episodio cuenta la historia de la primera fiesta de pijamas de Sofía en el castillo como princesa, en este evento Sofía intenta que sus amigas del pueblo (Ruby y Jade) actúen diferente para que encajen con sus nuevas amigas (princesas) y se lleven bien. A continuación, en diferentes tablas se analiza y se clasifica el contenido de este episodio. En la Tabla 5.22 se presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 2 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.22

Análisis de los personajes del episodio 2 de La princesa Sofía

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Ruby, niña señorita, niña plebeya, amiga de Sofía.	Princesa Clío, según su título aristócrata.	Princesa Sofía, (directamente por su nombre)	Princesa Amber (directamente por su nombre)
Descripción	Amiga de Sofía, dulce, leal,	Tímida	Bondadosa,	Presumida,

	divertida, torpe, sin modales.			
Roles	Auxiliar, bufón	Apoyo	Princesa de buen corazón	Princesa con prejuicios
Oficios	Estudiante de la Escuela Dunwiddie	Princesa Estudiante de la real academia.	Princesa Estudiante de la real academia.	Princesa Estudiante de la real academia.
Problemas y resolución	P: Comportarse como princesas para poder encajar en la fiesta de pijama. R: Abandonar la fiesta cuando se da cuenta que la Princesa Sofía se avergonzaba de su conducta.	P: Apoyar a la Princesa Amber, aunque le parezcan simpáticas las amigas de Sofía. R: Admitir que las amigas de Sofía eran simpáticas y hacían la fiesta más divertida.	P: Empujar a sus amigas del pueblo a actuar como princesas para que no la hicieran pasar ridículo. R: Disculparse por tratar de cambiarlas, en lugar de aceptarlas como son.	P: Las amigas de Sofía no son Princesas, son del pueblo y no saben cómo comportarse. R: Admitir que la fiesta era aburrida sin Sofía y sus amigas.
Caracterización /Vestuario	Vestido liso, simple, de color dorado y marrón, con pelo rizo corto, sujeto con lazos rojos y zapatos marrones de tacón.	Vestido largo y de mangas largas rosa con detalles rosa pastel y oscuro, tiara o plumas.	Vestido largo y mangas cortas lila, con detalles y puntos blancos, tiara de princesa, collar de piedra morada,	Vestido largo y de mangas largas verde oliva, con detalles y puntos blancos, tiara de princesa, aretes de piedras rojas
Contexto	El observatorio, salón de baile y habitación de Sofía.	El observatorio, salón de baile y habitación de Sofía.	El observatorio, salón de baile y habitación de Sofía.	El observatorio, salón de baile y habitación de Sofía.

La Tabla 5.23 muestra el análisis del relato del episodio 2, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.23

Análisis del relato del episodio 2 de La princesa Sofía

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	La fiesta de pijamas, todos deben encajar y seguir las normas / Se debe aceptar a las amigas como son.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Sofía ha invitado a la fiesta de pijama a sus amigas del pueblo que no son princesas y no saben comportarse como tal.

Mediación y resolución del conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Amber le indica Sofía que sus amigas deben encajar y seguir las normas (saber comportarse, no hablar alto y reír tanto). - Sofía se siente avergonzada por las conductas de sus amigas tras las observaciones y prejuicios de Amber. - Tras herir los sentimientos de sus amigas, Sofía se disculpa por tratar de cambiar en lugar de aceptarlas como son.
Relaciones sociales que se legitiman	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes, conductas y manierismos que recalcan las clases sociales. - Las personas de color facilitan la vida de los personajes principales.
Expectativas del personaje de color y su entorno	Servir a los reyes (sirvientes de color), entretener (Ruby) y apoyar a sus amigos a pesar de no estar de acuerdo con estos (Princesa Clío).
Evolución del personaje de color y su ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Los personajes de color solo están presentes en referencia a los personajes principales (blancos) y sus acciones están guiadas a entretener, servir o apoyar al personaje principal. - La princesa Clío a pesar de no haber tenido pocas palabras en su diálogo, es la primera en admitir que las amigas de Sofía eran simpáticas. - Ruby es quien le agradece a Sofía por haberla invitado y es la primera en acercarse a las otras princesas (siendo una molestia para las mismas). - Cuando Ruby y Jade confrontan a Sofía, Ruby no tiene mucha participación en esta conversación. Expresando un enfado a través de gestos.
Historias excluidas e incluidas	Se habla de una academia a la que van las princesas, pero no menciona si las amigas del pueblo reciben alguna educación.

En la Tabla 5.24 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 2, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.24

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 2 de La princesa Sofía



Análisis de elementos del relato		Personajes de color / Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Sofía y Amber

	Ubicación Espacio-Temporal	El observatorio
	Tipo de lenguaje	Sofía: Entusiasta Amber: presumido
	Contenido: estereotipos y tópicos	Amber: ¡Has invitado a chicas del pueblo! Sofía: son fantásticas Amber: Pero no son princesas. Sofía: Amber, sé que te van a encantar. Nuestras fiestas de pijamas eran muy chulis. Amber: Sofía, debo recordarte otra vez que esta es tu primera fiesta de pijamas. Querrás causar una buena intención, ¿verdad? Sofía: Sí, pero Ruby y Jade son tan simpáticos, ya verás cuando se pongan a bailar...
	Intención y resultados de la interacción	Sofía intenta justificar la invitación de sus amigas del pueblo, exponiendo que son simpáticas y que “cuando se pongan a bailar”, reduciéndolas a mero entretenimiento.
	Temas tratados	
	Tiempo de diálogo	1 minuto
	Observación	No existe escena donde los personajes de color interactúen o dialoguen entre sí. Solo bailan juntas en la escena final.
Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	Amber le canta a Sofía y la hace sentar para que la escuche como si fuese una lección que esta debe aprender.
	Contexto y situación	En un cuarto aparte del observatorio, para que las amigas de Sofía no escuchen lo que se dirá de ellas.
	Contenido	En la fiesta real de pijama todo debe encajar, se deben seguir ciertas normas de princesas.
Banda sonora/ Efectos especiales		La música que acompaña a Ruby y Jade es alegre cuando cometen torpezas, que es seguida de sonido de ridículo cuando muestran como Amber y sus amigas las observan.

La Tabla 5.25 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 2. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.25

Análisis de los personajes de color según género del episodio 2 de La princesa Sofía

Análisis del personaje de color según género	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Pequeña, piel oscura, con pelo rizo café y ojos verdes. Es la más pequeña de estatura de los demás personajes.	Alto, piel oscura, peluca gris, orejas y nariz son más grandes y notables que es resto de los personajes.
Edad	No mostrado	No mostrado
Denominación	Ruby, niña señorita, niña plebeya, amiga de Sofía.	No mostrado
Roles	Auxiliar, bufón	Sirviente
Oficios	No mostrado	Servidumbre
Problema y resolución	P: Comportarse como princesas para poder encajar en la fiesta de pijama. R: Abandonar la fiesta cuando se da cuenta que la Princesa Sofía se avergonzaba de su conducta.	No mostrado
Vestuario / caracterización	Alegre, divertida, enérgica y dulce.	No mostrado

Información básica del personaje de color


Nombre del personaje	Ruby
Sexo	Femenino
Edad	No mostrado
Nivel socioeconómico	Plebeya
Cónyuge	Soltera
Familiares	No mostrado
Nacionalidad	Aldea Dunwiddie

Trama de las relaciones	Amiga de Sofía
Información básica del personaje de color	
Nombre del personaje	Princesa Clío
Sexo	Femenino
Edad	No mostrado
Nivel socioeconómico	Aristócrata
Cónyuge	Soltera
Familiares	No mostrado
Nacionalidad	Carinthia
Trama de las relaciones	Amiga de Amber

En la Tabla 5.26 se recogen las observaciones del episodio 2 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.26

Observaciones del episodio 2 de La princesa Sofía

Observaciones del episodio	
	<p>Los sirvientes de color aparecen fuera del castillo, ayudando con el carruaje. No se muestra que estos personajes tengan responsabilidades mayores, porque lo que no hablan ni hacen gestos, solo ayudan con un comportamiento servicial.</p>

Asimismo, el episodio 47 (In a Tizzy) con los siguientes detalles técnicos (Tabla 5.27) relata como Rubí, amiga de Sofía, forma equipo con un hada madrina entusiasta y aprende que recibir un poco de ayuda es bueno, pero hacer cosas por su cuenta es mejor.

Tabla 5.27*Ficha técnica del episodio 47 de La princesa Sofía*

Información técnica del episodio número 2	
Título original del episodio:	In a Tizzy
País:	Estados Unidos
Fecha de estreno:	27 de marzo del 2015
Número del Episodio:	47
Duración	23:05 minutos
Director	Jaime Mitchell
Guion	Erica Rothschild
Música	John Kavanaugh.

La siguiente tabla presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 47 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.28*Análisis de los personajes del episodio 47 de La princesa Sofía*

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Ruby		Princesa Sofía, (directamente por su nombre)	Jade
Descripción	Amiga de Sofía, dulce, divertida, torpe,		Bondadosa, responsable, justa, voz de la razón	Amiga de Sofía, de mal carácter ante las injusticias
Roles	Auxiliar, bufón		Princesa de buen corazón	Auxiliar
Oficios	Estudiante, participante de la carrera		Princesa, Estudiante, participante de la carrera	Estudiante, participante de la carrera
Problemas y resolución	P: Ganar la carrera de Pedal de Dunwiddie, pero su nueva hada madrina con su magia insiste		P: Construir un coche para la carrera de Dunwiddie, que	P: Construir un coche para la carrera de Dunwiddie, se enoja cuando descubre que

	en hacer todo por ella. R: Sofía convence a las dos que se debe ganar por el propio esfuerzo.		sea bonito y que funcione. R: Aprende que es mejor construir un coche que sea feo pero que funcione.	Ruby tuvo ayuda de su hada madrina. R: Sofía la convence de que todos tienen un poco de ayuda y que Ruby entrenara.
Caracterización /Vestuario	Vestido liso, simple, de color dorado y marrón, con pelo rizo corto, sujeto con lazos rojos y zapatos marrones de tacón.		Vestido largo y mangas cortas lila, con detalles y puntos blancos, tiara de princesa, collar de piedra morada,	Vestido largo azul y mangas blancas $\frac{3}{4}$, y zapatos bajos marrones.
Contexto	Casa de Ruby, calles de la Aldea Dunwiddie y la carrera de Pedal de Dunwiddie.		Casa de Ruby, calles de la Aldea, Castillo y la carrera de Pedal.	Casa de Ruby, calles de la Aldea, Castillo y la carrera de Pedal.

La Tabla 5.29 muestra el análisis del relato del episodio 47, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.29

Análisis del relato del episodio 47 de La princesa Sofía

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	Es bueno recibir un poco de ayuda, pero es importante hacer las cosas por cuenta propia.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Ruby encuentra un hada madrina "Tizzy" que, con tal de conseguir sus alas, trata de ayudar a que Ruby gane la carrera de Pedal de Dunwiddie a toda costa, sin dejar que Ruby se esfuerce por sus logros.
Mediación y resolución del conflicto	Sofía descubre que Ruby está utilizando la magia durante la carrera para ganar, y convence tanto a Tizzy como Ruby que se debe ganar con el propio esfuerzo.
Relaciones sociales que se legitiman	Se manifiestan las clases sociales: - A través del tipo de ayuda que recibe cada personaje a la hora de construir el coche para la carrera de pedales.

Expectativas del personaje de color y su entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Es juzgado por recibir ayuda, es educado en el esfuerzo propio. - Se espera que cumplan sus metas sin ninguna ayuda o ventaja, solo por esfuerzo propio a partir de las pocas facilidades de su ambiente.
Evolución del personaje de color y su ambiente	A pesar de ser un episodio centrado en Ruby, no llegan a presentar a sus familiares. Solo se muestra que vive cerca de un río y que siempre ha querido ganar la carrera de pedales.
Historias excluidas e incluidas	Vida familiar de los personajes de color.

En la Tabla 5.30 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 47, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.30

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 47 de La princesa Sofía


Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Ruby, Sofía y Jade.	
	Ubicación Espacio-Temporal	Jardín de la casa de Ruby	
	Tipo de lenguaje	Sin jergas, simple.	
	Contenido: estereotipos y tópicos	<p>Jade: Espera un momento, así es que terminaste de construir tu coche de pedales tan rápido. ¿Ella (Tizzy) lo hizo por ti? Dice de manera furiosa.</p> <p>Ruby: No exactamente, bueno más o menos... mayormente... sí.</p> <p>Jade: Pero eso no es justo.</p> <p>Ruby: Claro que lo es. Ustedes se están ayudando la una a la otra y apuesto que Amber y James están recibiendo muchísima ayuda.</p> <p>Sofía: Eso es cierto.</p>	
	Intención y resultados de la interacción	Todos reciben ayuda de una forma u otra, pero Jade enfadada le parece injusto que Ruby tenga ayuda mágica. Teniendo que justificarse y asegurarles que se iba a esforzar en entrenar sola para la carrera.	
	Temas tratados		
	Tiempo de diálogo	1 minuto 4 segundos	
	Observación	<p>Tizzy (la hada madrina) solo ayuda a Ruby porque esto le beneficia.</p> <p>Ruby es inmediatamente juzgada por recibir ayuda mientras que otros no (como los príncipes).</p>	

Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	Rubby sigue a Tissy mientras esta canta sobre su deseo de volver sus sueños realidad y así ganar sus alas. De una forma u otra Tissy hace caer a Ruby dentro de un charco.
	Contexto y situación	Ruby encuentra en el bosque a un hada madrina que busca obtener sus alas cumpliendo los sueños de un niño@.
	Contenido	Ahora sueño en volver tus sueños realidad, eso es lo que haría una verdadera hada madrina. Así ganare mis alas y volare. (...) porque esta vez sé que lo lograre. Y tú y yo volveremos nuestros sueños realidad.
Banda sonora/ Efectos especiales		Una música alegre acompaña a cada personaje, excepto cuando estos están en peligro probando los coches de pedales que los timbres se vuelven estridentes.

La Tabla 5.31 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 47. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.31

Análisis de los personajes de color según género del episodio 47 de La princesa Sofía

Análisis del personaje de color según género	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Pequeña, piel oscura, con pelo rizo café y ojos verdes. Es la más pequeña de estatura de los demás personajes.	
Edad	No mostrado	
Denominación	Ruby	
Roles		
Oficios	Estudiante	
Problema y resolución	P: Ganar la carrera de Pedal de Dunwiddie, pero su nueva hada madrina con su magia insiste en hacer todo por ella. R: Sofía convence a las dos que se debe ganar por el propio esfuerzo.	

Vestuario caracterización	/	Alegre, divertida, enérgica y dulce.	
---------------------------	---	--------------------------------------	--


Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Ruby
Sexo	Femenino
Edad	No mostrado
Nivel socioeconómico	Plebeya
Cónyuge	Soltera
Familiares	No mostrado
Nacionalidad	Aldea Dunwiddie
Trama de las relaciones	Amiga de Sofía

En la Tabla 5.32 se recogen las observaciones del episodio 47 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.32

Observaciones del episodio 47 de La princesa Sofía

Observaciones del episodio	
	<p>En este episodio centrado en la vida de Ruby, no se muestra ninguna vida familiar (madre, padre o herman@s). Siendo Tissy quien pasa a ser una figura maternal.</p>

El siguiente y último episodio seleccionado es el número 103, llamado *La feria de la escuela real*. Presenta los siguientes datos técnicos (Tabla 5.33). Trata sobre como Sofía y sus compañeros de la academia del Royal Prep deben elegir la próxima escuela en base a sus intereses vocacionales.

Tabla 5.33*Ficha técnica del episodio 103 de La princesa Sofía*

Información técnica del episodio número 3	
Título original del episodio:	The Royal School Fair/ La feria de la escuela real (ES)
País:	Estados Unidos
Fecha de estreno:	30 de marzo del 2018
Número del Episodio:	103
Duración	23:01 minutos
Director	Jaime Mitchell
Guion	Eva Kostantopoulos
Música	John Kavanaugh.

Este episodio narra como Sofía y sus compañeros de la academia del Royal Prep deben elegir la próxima escuela en base a sus intereses vocacionales. Pero Sofía esta confundida por cuál escuela optar mientras que Amber si está muy segura y desea que Sofía seleccione la misma que ella. A continuación, se muestra en la Tabla 5.34 el análisis descriptivo de los personajes del episodio 103 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.34*Análisis de los personajes del episodio 103 de La princesa Sofía*

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Jun	Zandar	Sofía, (directamente por su nombre)	Amber (directamente por su nombre)
Descripción	Princesa, compañero de la academia real	Príncipe, compañero de la academia real	Confundida,	Segura, presuntuosa,
Roles	Personaje menor secundario, personaje de fondo	Personaje menor secundario, personaje de fondo	Princesa de buen corazón	Princesa segura
Oficios	Princesa, Estudiante	Príncipe, Estudiante	Princesa, Estudiante	Princesa, Estudiante

Problemas y resolución	<p>P: Su pluma para anotar la escuela de su elección no funciona.</p> <p>R: Agita la pluma varias veces hasta que esta funciona. Al final del episodio admite haber sentido dudas a la hora de elegir.</p>	Ayudar a sus amigos.	<p>P: Decidir cual escuela es la adecuada para ella.</p> <p>R: Amber a sus espaldas selecciona por ella, a lo cual Sofía reacciona borrando su nombre de la lista y explicando que no es una decisión tan simple. A estos las hadas explican que esta decisión no tiene por qué durar para siempre.</p>	<p>P: Desea que Sofía asista a la misma escuela que ella.</p> <p>R: Cuando Sofía se siente muy confundida para elegir, Amber a sus espaldas selecciona por ella.</p>
Caracterización /Vestuario	Vestido a rayas verdes y amarillas, zapatos negros con suelas blancas, pelo negro recogido con un peine de rosas rojas y rosadas.	Ropa tradicional india: turbante y Sherwani blanco, con	Vestido largo, azul claro y mangas cortas, tiara de princesa, collar de piedra rosado fucsia y brazaletes morado.	Vestido largo y de mangas largas verde lima, con detalles blanco y verde, tiara de princesa, aretes y collar verdes.
Contexto	Feria de la escuela.	Feria de la escuela.	Feria de la escuela.	Feria de la escuela.

La Tabla 5.35 muestra el análisis del relato del episodio 103, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.35

Análisis del relato del episodio 103 de La princesa Sofía

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	La elección de la escuela para continuar los estudios.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Sofía no logra decidir cuál es la escuela adecuada para ella, todas parecen buenas. Todos sus amigos parecen estar decididos y parecen empujarla en la elección de una u otra.
Mediación y resolución del conflicto	Cuando Amber selecciona por ella a sus espaldas, Sofía borra su nombre de la lista y explicando que no es una decisión tan simple y nadie debe decidir por ella. A estos las hadas explican que esta decisión no tiene por qué durar para siempre.

Relaciones sociales que se legitiman	- En la escuela de caballeros, sus miembros parecen ser todos chicos. Siendo una profesión masculina. - La escuela de ciencias y alquimia fue seleccionada por personajes de color (Asia del este y sureste).
Expectativas del personaje de color y su entorno	- Gran parte de los personajes de color de la academia real, eligen escuela que van de acuerdo con el estereotipo mediático que tienen. (relacionada a las artes -personajes negros- o a la ciencias -personajes rasgos asiáticos-)
Evolución del personaje de color y su ambiente	Los personajes de color en este episodio no son centrales en la trama y su evolución. Se muestra el interés por las escuelas a las que van a seleccionar.
Historias excluidas e incluidas	Las historias de los personajes de color.

En la Tabla 5.36 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 103, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.36

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 103 de La princesa Sofía



Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Sofía y Jun.	
	Ubicación Espaciotemporal	La feria de la escuela	
	Tipo de lenguaje	Sin jergas, simple.	
	Contenido: estereotipos y tópicos	Sofía: ¿Ya has decidido? Jun: Sí, ¿ves? ¿Voy a la escuela de ciencias y alquimia?, ¿Y tú qué tal? Sofía: Todavía no estoy segura. Pero eso es genial Jun. Estoy feliz por ti. Jun: ¿Te puedo ayudar, Sofía? Pronto desvelaran el mural.	
	Intención y resultados de la interacción	Sofía supone que Jun tiene problemas para hacer su elección y decide acercarse para hablar sobre su misma incertidumbre. Cuando Jun le explica que ya ha elegido, Sofía se marcha diciendo que “necesita escoger alguna”.	
	Temas tratados		
	Tiempo de diálogo	29 segundos	
Observación			

Análisis de las canciones	Posicionamiento de los personajes	Amber alienta a Sofía a elegir la misma escuela que ella, mientras en círculos otros personajes cantan a coro y le ofrecen sus elecciones.
	Contexto y situación	En medio de la feria de la escuela real, Sofía aun no encuentra la escuela adecuada para ella.
	Contenido	“Vamos Sofía, lo único que tienes que hacer es elegir. Solo escoge una escuela, es fácil de hacer.” “Solo queremos saber que vas a hacer.”
Banda sonora/ Efectos especiales		-Música alegre y aventurera al conocer cada escuela, que se agudiza y se entristece cuando Sofía se siente confundida a la hora de seleccionar una escuela.

La Tabla 5.37 se dedica al análisis de los personajes de color según género del episodio 103. En esta se trata de identificar los estereotipos y características que se les confiere a los sujetos ya sean femeninos o masculinos.

Tabla 5.37

Análisis de los personajes de color según género del episodio 103 de La princesa Sofía

Personaje	Femenino	Masculino
Imagen		
Descripción	Princesa, compañero de la academia real	Príncipe, compañero de la academia real
Edad	No mostrado	No mostrado
Denominación	Jun	Zandar
Roles	Personaje menor secundario, personaje de fondo	Personaje menor secundario, personaje de fondo
Oficios	Estudiante	Estudiante
Problema y resolución	P: Su pluma para anotar la escuela de su elección no funciona. R: Agita la pluma varias veces hasta que esta funciona. Al final del episodio admite haber sentido dudas a la hora de elegir.	Ayudar a sus amigos.
Vestuario / caracterización	Vestido a rayas verdes y amarillas, zapatos negros con suelas blancas, pelo negro recogido con un peine de rosas rojas y rosadas.	Ropa tradicional india: Sherwani y blanco turbante que pertenece a la cultura árabe

Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Jun
Sexo	Femenino

Edad	No mostrado
Nivel socioeconómico	Aristócrata
Cónyuge	Soltera
Familiares	No mostrado
Nacionalidad	Wei-Ling (China)
Trama de las relaciones	Estudiante interesado en ciencias y alquimia


Información básica del personaje de color

Nombre del personaje	Zandar
Sexo	Masculino
Edad	No mostrado
Nivel socioeconómico	Aristócrata
Cónyuge	soltera
Familiares	No mostrado
Nacionalidad	Reino desierto de Tangu / sureste de Asia / medio oriente
Trama de las relaciones	Estudiante interesado en ciencias y alquimia

En la Tabla 5.38 se recogen las observaciones del episodio 103 donde se describen aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en el análisis.

Tabla 5.38

Observaciones del episodio 103 de La princesa Sofía

Observaciones del episodio	
	<p>Todos los personajes de color están dispuestos al servicio de otros personajes, aun siendo príncipes, esto se registra en la escena en la cual Sofia habla con Jun y esta le pregunta “¿Como te puedo ayudar?” y cuando observamos a Zandar ayudar a limpiar el desastre que ocasionado por Desmond.</p>

En las anteriores tablas se muestra el análisis descriptivo realizado de la serie *La Pincesa Sofía*. A continuación, se presenta la exploración de la serie *Doraemon*.

5.3 Doraemon



Figura 5.4 Portada de Doraemon

La serie Doraemon con 1787 episodios ha sido producida desde el 1979 hasta 2005. En general cuenta la historia de Doraemon, un gato cósmico sin orejas, que es enviado desde el futuro (siglo XXII) para ayudar a Nobita. De su bolsillo mágico saca sorprendentes objetos futuristas para resolver las travesuras de Nobita y sus amigos, aunque muchas veces sale mal parado. A continuación, en la Tabla 5.39 se presenta los datos técnicos de Doraemon.

Tabla 5.39

Ficha técnica de la serie Doraemon

Información técnica	
Título original	Doraemon
País:	Japón
Año de producción:	1970/ 1979
Fecha de estreno:	1979-2005
Número de episodios	1787
Duración aprox. por capítulo	30 minutos
Director	F. Fujio Fujiko (Creator), Tsutomu Shibayama, Kôzô Kusuba y Caroline Junko
Guion	F. Fujio Fujiko, Fujio A. Fujiko (Manga: F. Fujio Fujiko)
Música	Shunsuke Kikuchi

Productora:	Asatsu DK / Shin-Ei Animation / TV Asahi
Género:	Animación infantil
Doblaje	Estibaliz Lizarraga (Doraemon), Nuria Marín Picó (Nobita), Sonia Torrecilla (Shizuka), Alberto Escobal García (Takeshi) y Antón Palomar (Suneo). (eldoblaje.com) Consultado: 07/5/2020

Los episodios seleccionados para el análisis son el número 245, 317 y 343. El número 245, con la siguiente información técnica (Tabla 5.40), relata como Doraemon y Nobita se aventuran en una travesía a través del tiempo para recobrar objetos enviados al pasado por equivocación y que podrían cambiar la historia.

Tabla 5.40

Ficha técnica del episodio 245 de Doraemon

Información técnica del episodio número 245	
Título original del episodio:	(ドラえもんの100年タイムカプセル) La cápsula de los cien años
País:	Japón
Fecha de estreno:	2012
Número del Episodio:	245
Duración	21:36 minutos
Director	Kozo Kusuba
Guión	No mostrado
Música	No mostrado

A continuación, en diferentes tablas se analiza y se clasifica el contenido de este episodio. En la Tabla 5.41 se presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 245 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.41*Análisis de los personajes del episodio 245 de Doraemon*

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Gigante	///	Nobita	Doraemon
Descripción	Bruto, agresivo y odioso.	///	Vago en los estudios, miedoso	Sensato, valiente
Roles	Personaje secundario, antagonista	///	Personaje central, un poco inocente y que busca justicia.	Protector de Nobita.
Oficios	Estudiante	///	Estudiante	///
Problemas y resolución	<p>P: Nobita ha enviado su disco musical 100 años al pasado.</p> <p>R: Amenaza a Nobita para que vaya al pasado a recuperar el disco y otros objetos.</p>	///	<p>P: Toma sin conocimiento una máquina del tiempo de Doraemon y envía los objetos de sus amigos 100 años al pasado.</p> <p>R: Con otra máquina del tiempo viajan hacia el pasado y futuro en busca de los objetos que podrían cambiar la historia.</p>	<p>P: Encontrar los objetos que Nobita a enviado al pasado y futuro.</p> <p>R: Juno a Nobita busca los objetos a través del tiempo.</p>
Caracterización /Vestuario	Aspecto corpulento y más broceado que los demás personajes, agresivo, bully. Jersey rojo con franja amarilla y pantalón largo.	///	Aventurero y un poco miedoso. Jersey amarillo y pantalón corto.	Gato cósmico del futuro de color azul.
Contexto	Parque	///	Parque, habitación y viaje en el tiempo.	Parque, habitación y viaje en el tiempo.

La Tabla 5.42 muestra el análisis del relato del episodio 245, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.42*Análisis del relato del episodio 245 de Doraemon*

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	Viajes en el tiempo
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	Nobita toma sin permiso un objeto de Doraemon que resulta ser una máquina del tiempo, enviando objetos en el tiempo que podrían afectar el curso de la historia.
Mediación y resolución del conflicto	Nobita y Doraemon se embarcan en un viaje en el tiempo para intersecar los objetos y mensajes enviados por accidente a diferentes épocas.
Relaciones sociales que se legitiman	- Gigante, sigue siendo el único personaje recurrente que es más oscuro que los demás. Y quien utiliza la fuerza física para hacerse escuchar a otros.
Expectativas del personaje de color y su entorno	- En la historia no existen personajes de color, solo existen personajes un poco más oscuros. Estos son considerados feos por sus rasgos faciales, tales como labios y nariz grande.
Evolución del personaje de color y su ambiente	No existen personajes de color en este episodio.
Historias excluidas e incluidas	Las historias de los personajes de color.

En la Tabla 5.43 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 245, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.43*Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 245 de Doraemon*

Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Nobita, Suneo y Gigante	
	Ubicación Espacio-Temporal	Frente a la tienda de cromos.	
	Tipo de lenguaje	Sin jergas, simple.	

Contenido: estereotipos y tópicos	Suneo: ¡¿Novita porque has traído eso?! Nobita: Si es que yo no lo sabía. Shizuka: ¿Y qué ha pasado con mi muñeca? Doraemon: Se ha ido 100 años al pasado. Suneo: Ha sido culpa tuya. Gigante: ¡Ya puedes traerla o cobraras! (haciendo un gesto con los puños).
Intención y resultados de la interacción	Apresurar a Nobita para que vaya a buscar los objetos enviados al pasado.
Temas tratados	
Tiempo de diálogo	20 segundos
Observación	Gigante es el único personaje se expresa de forma violenta, amenazando a Nobita.
Banda sonora/ Efectos especiales	-Música alegre y con sonidos agudos con cada acción de los personajes.

Este segundo episodio llamado El caballero ladrón Nobita (317), con los siguientes datos técnicos (Tabla 5.44), cuenta como Nobita desea recuperar un comic que le ha robado Suneo. Doraemon para ayudarlo le presta un aparato fantástico que le permite imitar a un ladrón de guante blanco para recuperar el comic. Nobita dejándose llevar por la emoción de recuperar lo que es suyo trata de hacerlo mismo con Gigante.

Tabla 5.44

Ficha técnica del episodio 317 de Doraemon

Información técnica del episodio número 1	
Título original del episodio:	怪盗のび太参上! / El caballero ladrón Nobita
País:	Japón
Fecha de estreno:	2013
Número del Episodio:	317
Duración	10:55 minutos
Director	Kozo Kusuba
Guion	No mostrado
Música	No mostrado

En la siguiente tabla se muestra el análisis descriptivo de los personajes del episodio 317 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.45

Análisis de los personajes del episodio 317 de Doraemon

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Gigante	///	Nobita	Doraemon
Descripción	Bruto, agresivo y odioso.	///	Vago en los estudios, un poco miedoso	Sensato, valiente
Roles	Personaje secundario, antagonista	///	Personaje central, un poco inocente y que busca justicia.	Protector de Nobita.
Oficios	Estudiante	///	Estudiante	///
Problemas y resolución	P: Evitar que Nobita recupere el comic que le había tomado. R: Nobita vestido del caballero ladrón recupera.	///	P: Suneo le quita a Nobita un cromó de colección. R: Con uno de los aparatos futurista de Doraemon se convierte en el caballero ladrón para recuperar sus objetos robados.	P: Ayudar a Nobita a recuperar su como con uno de sus aparatos de futuro. R: Guía y orienta a Nobita con el uso de los aparatos futuristas.
Caracterización /Vestuario	Aspecto corpulento y más broceado que los demás personajes, agresivo, bully. Jersey rojo con franja amarilla y pantalón largo.	///	Aventurero y un poco miedoso. Jersey amarillo y pantalón corto.	Gato cósmico del futuro de color azul.
Contexto	Casa de Suneo y casa de Gigante	///	Casa de Suneo y casa de Gigante	Casa de Suneo y casa de Gigante

La Tabla 5.46 muestra el análisis del relato del episodio 317, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.46*Análisis del relato del episodio 317 de Doraemon*

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	Recuperar los objetos robados de Nobita.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Nobita es engañado por Suneo, al cambiarle un cromó de gran valor. Junto a Doraemon y vestido de un caballero ladrón intenta recuperarlo.
Mediación y resolución del conflicto	- Con uno de los aparatos futurista de Doraemon se convierte en el caballero ladrón para recuperar el cromó, así como un comic que Gigante no le había devuelto.
Relaciones sociales que se legitiman	- Gigante, más grande y oscuro que los demás, es quien encarna el personaje antagonista que utiliza su fuerza física para imponerse a otros.
Expectativas del personaje de color y su entorno	- En la historia no existen personajes de color, solo existen personajes un poco más oscuros. Mientras más grande y oscura es una persona, más agresiva e insensata puede ser.
Evolución del personaje de color y su ambiente	No existen personajes de color en este episodio.
Historias excluidas e incluidas	Las historias de los personajes de color.

En la Tabla 5.47 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 317, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.47*Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 317 de Doraemon*

Análisis de elementos del relato	Personajes de color	Personajes Caucásico
---	----------------------------	-----------------------------

Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Nobita, Suneo y Gigante.
	Ubicación Espacio-Temporal	Frente a la tienda de cromos.
	Tipo de lenguaje	Sin jergas, simple.
	Contenido: estereotipos y tópicos	Suneo y Gigante: ¿Y a ti que Nobita? Nobita: El velociraptor Gigante intenta decir algo, pero es detenido por Suneo, mientras le hace un gesto para que no diga nada. Suneo: Vaya Nobita no pareces muy contento. Nobita: Uhh, quería uno más fuerte como el tiranosaurio, por ejemplo. Suneo: Ya entiendo, está un poco arrugado, pero si quieres te lo cambio por este. Nobita: ¿De verdad? Suneo: Claro, lo hago porque eres tú Nobita. Nobita: Gracias, me haces un gran favor. Gigante: Bien hecho Suneo. Suneo: Menos mal que novita no lo sabía.
	Intención y resultados de la interacción	Suneo engaña a Nobita para cambiar de cromos, ya que este no sabía el valor del cual tenía.
	Temas tratados	
	Tiempo de diálogo	48 segundos
Observación	Suneo calla a Gigante para poder engañar a Nobita, con esto se insinúa la poca agilidad mental de Gigante y la inocencia de Nobita.	
Banda sonora/ Efectos especiales	-Música alegre y con sonidos agudos con cada acción de los personajes.	

Finalmente, el último episodio de esta selección es el 343. En este se relata la aventura de Nobita, Doraemon y Shizuka quienes se embarcan en un viaje al pasado para conocer a un famoso espadachín japonés. En la Tabla 5.48 se encuentra la información técnica del episodio 343.

Tabla 5.48

Ficha técnica del episodio 343 de Doraemon

Información técnica del episodio número 343	
Título original del episodio:	のび太vs武蔵巖流島ちよつと前の戦い / Nobita contra Musashi: El duelo previo al de la isla Ganryu

País:	Japón
Fecha de estreno:	2013
Número del Episodio:	343
Duración	25:38 minutos
Director	Kozo Kusuba
Guion	No mostrado
Música	No mostrado

La Tabla 5.59 presenta el análisis descriptivo de los personajes del episodio 343 de la serie, haciendo distinción entre los sujetos de color y los sujetos blancos.

Tabla 5.49

Análisis de los personajes del episodio 343 de Doraemon

Personajes	De color		Caucásico	
	Secundario	Secundario	Principal	Principal
Denominación	Gigante	///	Nobita	Doraemon
Descripción	Bruto, agresivo y odioso.	///	Vago en los estudios, miedoso	Sensato, valiente
Roles	Personaje secundario, antagonista	///	Personaje central, un poco inocente y que busca justicia.	Protector de Nobita.
Oficios	Estudiante	///	Estudiante	///
Problemas y resolución	P: Nobita ha ofendido al ídolo que emula. R: Retar a Nobita a un duelo por haber ofendido su ídolo del momento.	///	P: Gigante le reta a un duelo y no tiene el valor para enfrentarlo. R: Con una espada del fututo y otro de los aparatos futuristas de Doraemon, se van hacia el pasado a conocer al mejor espadachín de Japón y mejorar su confianza en sí mismo.	P: Ayudar a Nobita a prepararse para el duelo. R: Llevar a Nobita al pasado para que conozca al mejor espadachín de Japón y aprenda a tener valor.
Caracterización /Vestuario	Aspecto corpulento y más broceado que los demás personajes, agresivo, bully. Jersey rojo con franja amarilla y pantalón largo.	///	Aventurero y un poco miedoso. Jersey amarillo y pantalón corto. Y Kimonos verde y azul.	Gato cósmico del fututo de color azul. Kimono amarillo.

Contexto	Parque	///	Parque, habitación y viaje en el tiempo.	Parque, habitación y viaje en el tiempo.
----------	--------	-----	--	--

La Tabla 5.50 muestra el análisis del relato del episodio 343, donde se detalla la temática principal, los conflictos, su mediación y su resolución.

Tabla 5.50

Análisis del relato del episodio 343 de Doraemon

Tópicos analizados	Resultado esquemático del análisis del relato
Tema central	El valor para enfrentarse a los desafíos.
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan	- Nobita es retado por Gigante a un duelo, ya que este ha ofendido al ídolo que emula.
Mediación y resolución del conflicto	- Al ser Nobita muy cobarde, se embarcan en un viaje al pasado para conocer al mejor espadachín de Japón y ganar valor con uno de los aparatos futurista de Doraemon.
Relaciones sociales que se legitiman	- Gigante y todos los personajes antagonistas de este episodio son más grande y oscuro que los demás, quienes utilizan la fuerza física para imponerse a otros.
Expectativas del personaje de color y su entorno	- En la historia no existen personajes de color, solo existen personajes un poco más oscuros. Estos son considerados feos por sus rasgos faciales, tales como labios y nariz grande.
Evolución del personaje de color y su ambiente	No existen personajes de color en este episodio.
Historias excluidas e incluidas	Las historias de los personajes de color.

En la Tabla 5.51 se presenta las frases o estrofas de canciones que se producen en el episodio 343, prestando atención al ambiente y a la situación en la que se desarrolla la acción, gestos e intención de los participantes.

Tabla 5.51

Análisis de los elementos de comunicación en el relato del episodio 343 de Doraemon

Análisis de elementos del relato		Personajes de color	Personajes Caucásico
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa	Nobita, Doraemon y Kantapiro.	

Ubicación Espacio-temporal	Frente a la tienda de cromos.
Tipo de lenguaje	Sin jergas, simple.
Contenido: estereotipos y tópicos	Kantapiro: ¿Me estáis tomando el pelo botarata?... uh que manceba más hermosa? Doraemon: Ni se te ocurra tocarla. Nobita: Basta, como le toques un pelo a Shizuka te arrepentirás. Kantapiro: ¡Como te a treves!
Intención y resultados de la interacción	Nobita no tiene el valor de enfrentarse a un bandido hasta que este trata de acercarse a Shizuka.
Temas tratados	
Tiempo de diálogo	20 segundos
Observación	A pesar de que Shizuka es una niña de 10 años, pasa a ser un objeto de deseo para adultos y niños dentro del programa.
Banda sonora/ Efectos especiales	-Música alegre y con sonidos agudos con cada acción de los personajes.

A partir de los episodios observados se puede encontrar que no existe una representación de la diversidad cultural en esta serie, esto se enfatiza con la falta de personajes de color. Sin embargo, se discutirán algunos aspectos dentro del apartado de análisis y resultados pues al ser un programa infantil internacional de origen japonés, se presentan aspectos culturales, sociales e históricos de este país que se deben tener en cuenta.

CAPÍTULO VI
DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

Introducción

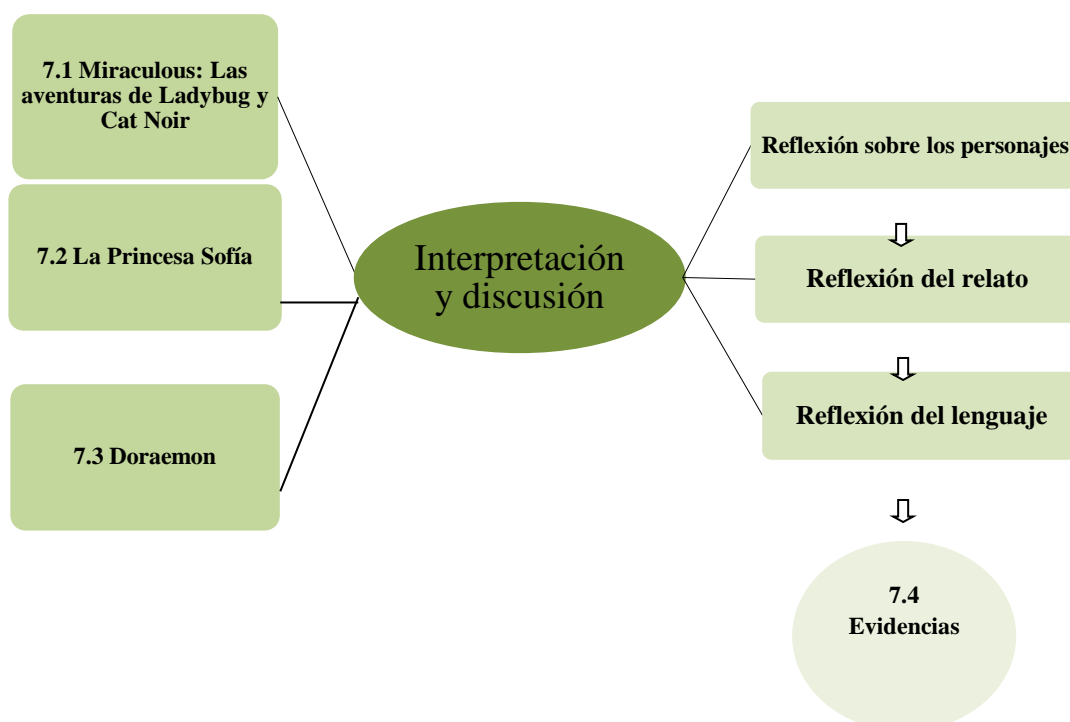
Llegado este momento se pasa a reflexionar sobre el contenido obtenido a través del análisis descriptivo que se ha desarrollado. Mediante este proceso se pretende presentar la información recabada y discutir críticamente a partir de los objetivos propuestos en esta investigación.

De este modo se da respuesta a los interrogantes anteriormente planteados. Este capítulo se enfoca tanto en los aspectos de mayor relevancia como en el análisis e interpretación de los personajes principales y secundarios, la trama que los rodea, su evolución en la historia y los elementos comunicativos que los caracterizan. Se trata de reflexionar sobre los equilibrios y desequilibrios existentes en la representación de los personajes de color o diversidad cultural que participan en el relato.

Además, en función del análisis interpretativo se discute cada dimensión sosteniendo el análisis en base a los estudios de distintos autores. En este capítulo se estudia el contenido de cada serie en particular y se finaliza de forma global, presentado las evidencias de las tres series en conjunto. Tal y como se presenta en la Figura 6.1.

Figura 6.1

Desglose gráfico de los apartados del Capítulo VI.



6.1 Discusión de la serie *Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir*

Se inicia con la serie *MALC* que se centra en las aventuras de dos superhéroes de París, Francia. Marinette es la heroína encubierta Ladybug y Adrien el héroe Cat Noir, que luchan contra los hechizos del Lepidóptero para defender la ciudad y sus habitantes.

A partir de los aspectos técnicos se observa que la serie *Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat noir* es una animación infantil francesa, que inicia su producción en el 2015 y tiene una duración aproximada de 22 minutos. En el blog *contraste*, marca dedicada a la educación audiovisual y a la reflexión crítica de las series infantiles, se expone que esta serie no trae novedad al género y que a nivel narrativo las tramas no son complejas convirtiéndose en una más. Como aspecto positivo se encuentra el utilizar los espacios más conocidos de París (Francia) como escenario de los relatos (Pons, 2021a).

En el análisis de los personajes principales y secundarios, se constata que en esta serie existen dos personajes secundarios de color oscuro, una chica (Alya) y un chico (Nino). Dentro del subapartado denominación, se observa que se les asigna el rol del “mejor amigo de...” siempre en relación con los personajes principales (Marinette y Adrien).

Asimismo, ambos sujetos son los personajes de apoyo (sidekid) de cada personaje principal, siendo estos personajes quienes animan, ayudan y aconsejan a los protagonistas para el logro de sus metas. Entre las características que les destacan están: buenos amigos, optimistas y alentadores. De modo que, cumplen de esta forma con la representación estereotipada del negro mágico (magical negro). Este es un personaje que no tiene mucho desarrollo en la historia aparte de su intervención desinteresada en la vida del personaje blanco, su rol es asistir (Glenn y Cunningham, 2009). Tal y como se observa en la Figura 6.2.

Figura 6.2

Personajes de apoyo animando o aconsejando.



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Además, durante el tercer episodio analizado se introduce un personaje de color con un papel secundario que pasa a tener un rol antagónico en el desarrollo del capítulo. Este personaje es Nora, la hermana mayor de Alya, quien es presentada como una persona alta, fuerte, ruda, descortés y con manierismos masculinos (Figura 6.3).

De manera que despliega todas las características de la imagen estereotipada de la mujer negra enfadada (*angry black woman*) que habla en voz alta, es irracional, demasiado asertiva, agresiva y argumentativa (Corbin et al., 2018). Esta representación proviene de la imagen caricaturesca de Zafiro que es un estereotipo históricamente adjudicado a las mujeres negras, como mujeres enfadadas, coléricas, combativas, poco inteligentes y antagonistas (West, 2008).

Figura 6.3

Introducción del personaje Nora



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Por otro lado, entrando en el análisis del relato se observa que en la evolución, actuación y expectativa de los personajes de color (Alya y Nino), estos solo están presentes en referencia a los personajes principales blancos (Marinette y Adrien), y que sus acciones van dirigidas a favorecer a los personajes principales. Todo está acorde con la ya mencionada representación estereotipada del negro mágico. Dado que durante el desarrollo del primer y el segundo episodio los personajes de color no tienen otro interés más que ayudar a sus mejores amigos (personajes blancos) en la resolución de sus problemas.

En concreto, esto se muestra en el episodio *Bubbler* en donde Nino trata sin éxito de convencer al padre de Adrien de permitirle hacer una fiesta. Como consecuencia este es hechizado y tiene el poder de deshacerse de los padres y obligar a todos a celebrar el cumpleaños de Adrien (Figura 6.4). Mientras que Adrien/ Cat Noir en lugar de ayudar a su amigo y romper el hechizo, decide aprovechar y disfrutar de la fiesta. También se muestra en este episodio como Nino es castigado, en forma de hechizo, por la transgresión de haberse enfrentado a una figura de autoridad y hecho escuchar su voz en defensa de Adrien ante su padre.

Figura 6.4

Secuencia de la escena de la fiesta de Adrien



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Otra observación en el análisis del relato que resulta interesante es durante el tercer episodio donde se muestra como Alya ha sido víctima de numerosos villanos y se sigue poniendo en riesgos innecesarios. Todo ello, va acorde con la presentación que reciben las mujeres negras de ser malas personas por situarse en situaciones de peligro y por ende terminan siendo víctimas. Lo que sirve para deshumanizarlas, justificar sus tragedias y mostrarlas como menos importantes (Slakoff y Brennan, 2017).

Asimismo, esta imagen se vincula con la representación de la mujer negra fuerte (Strong black woman) que soporta todas las adversidades y no se queja de inconvenientes o maltratos (Corbin et al., 2018). De modo que, los momentos de sobreprotección que recibe Alya son juzgados y renegados, mientras que el cuidado excesivo que recibe Adrien es aceptado. También es una forma de adultificar a los niños y niñas de color, mostrándolos como sujetos que no necesitan del cuidado parental y que son merecedores de los infortunios que les suceden.

Además, en el análisis del discurso se presta atención a los diálogos, a los gestos, a la intención y al ambiente donde se desarrolla la acción. Se considera que es precisamente el personaje de color, Nino, quien posee un vocabulario escaso y muy relajado. De forma que es presentado con manierismos infantiles, llevando incluso un soplador de burbujas que refuerza su falta de educación al no saber adaptarse a las diferentes situaciones sociales. Esto iría en relación con la representación que reciben las personas negras de ser poco educados e intelectuales (Busselle y Crandall, 2002).

Igualmente ocurre en el apartado del análisis del personaje de diversidad cultural según género, que trata de identificar los rasgos estereotípicos, roles y características que

se les confiere a los personajes en su construcción ya sean femeninos o masculinos. En este se puede observar que ambos personajes son introducidos como personajes de apoyo moral, siendo Alya una versión de mejor amiga centrada e intelectual y Nino una versión de mejor amigo relajado, urbano y poco educado.

Además, durante el tercer episodio se da a entender que Alya y Nino han desarrollado una relación sentimental. En este relato se asume que Nino siendo el chico es quien debe proteger a Alya, pero se duda de sus capacidades de defensa ya que en un inicio se le muestra bailando coreográficamente con Alya. Aquí se despliega una relación entre la forma de bailar de Nino y las conductas heteronormativas que se esperan de un chico de color. Tal como se presenta en la Figura 6.5:

Figura 6.5

Secuencia de la escena de baile de Nino y Alya.



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Sin embargo, no hay que perder de vista que Alya es mostrada con un aspecto corporal más desarrollado que sus compañeras y físicamente más visible, dando una percepción de adultez (Figura 6.6). Esta es una típica percepción que se le confiere a las niñas de color siendo un vehículo para sexualizarlas. Este fenómeno se llama adultificación, que es la apreciación de las niñas negras de ser menos inocentes y más maduras o adultas (Epstein et al., 2017).

Figura 6.6

Alya y Marinette fuera de la escuela.

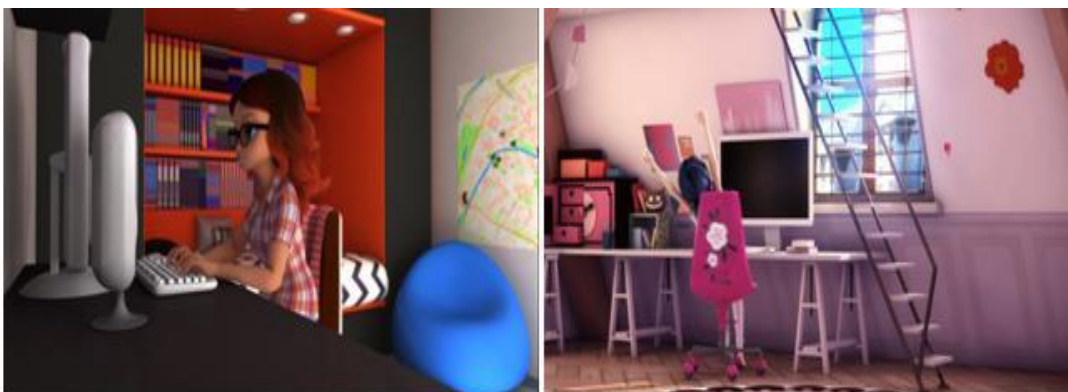


Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

A todo esto, se le añade que al mostrar la habitación de Alya presentan un espacio personal poco decorado (libros, beanbag y un mapa de la ciudad de París). En comparación con el personaje principal (Marinette) que posee mucha decoración con tonalidades rosas y símbolos florales, creando la percepción de un espacio más femenino e infantil. Esta comparación se muestra en la Figura 6.7.

Figura 6.7

Habitación de Alya VS habitación de Marinette.



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

En esta imagen de la habitación de Alya (Figura 6.7) también se puede observar un mapa, que es un símbolo de no pertenencia. Pues solo quien no pertenece a un contexto en concreto necesita una herramienta externa para poder guiarse, lo que enfatiza la noción de este personaje de ser *Otro* en una tierra extranjera (extraña).

De manera que, para abordar todas las circunstancias que rodean a dichos personajes y ponerlas en situación con el contexto social en el que se desarrolla el relato, se continúa con la información básica de los personajes de diversidad cultural. Esta información se obtiene a partir de los episodios, la página oficial y algunas webs manejadas por fans que ofrecen un contenido detallado. Aquí se intuye que el personaje Nino viene de una familia mono parental, mientras que Alya posee una familia nuclear. En los episodios no se menciona de manera explícita las clases sociales, pero queda entendido que estos están a un nivel por debajo de los personajes principales por el poder adquisitivo que tiene cada sujeto y por la localización de sus viviendas.

Como se muestra en la Figura 6.8, al comparar los domicilios de estos dos personajes encuentra que Marinette vive en una zona residencial al lado de un parque, mientras que Alya vive en una zona más urbana a lado de una calle concurrida.

Figura 6.8

Residencia de Marinette VS residencia de Alya.



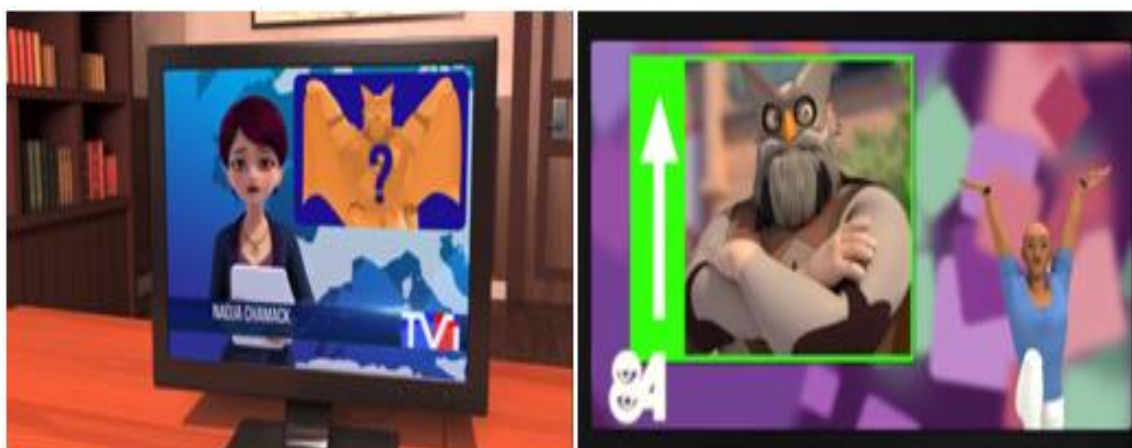
Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Finalizando con el apartado de observaciones se ha de señalar que en el segundo episodio aparecen dos presentadores de noticias. Las noticias oficiales son presentadas por un personaje blanco de aspecto formal, mientras que el presentador de las noticias

sensacionalistas es un personaje de color con un vocabulario más pobre y personificado con manierismos femeninos, inclinando a pensar que podría ser gay. Esta comparación se muestra en la Figura 6.9.

Figura 6.9

Presentación de las noticias formales VS noticias sensacionalistas.



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Este personaje (presentador de televisión) solo aparece en una pantalla de televisión que los demás personajes observan. De modo que se refuerza la idea de que las personas *queer* de color (pertenecientes al colectivo LGTB+), especialmente las personas con rasgos femeninos no se encuentran en la vida cotidiana como personas legítimas. Esta escena también reafirma la idea de que estas personas solo pueden acceder a puestos laborales ligados al entretenimiento.

Igualmente, se puede apreciar durante el primer episodio que la madre del personaje principal (Marinette) es de origen chino. Aunque no es dicho de manera explícita se puede deducir por sus rasgos físicos, además del vestuario y las decoraciones del apartamento que culturalmente pertenecen al este de Asia. Además, se puede distinguir en la Figura 6.10 que sus expresiones corporales como su forma de agarrar la taza de té son gestos asociados a Asia del Este.

Figura 6.10

Presentación de la madre de Marinette



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

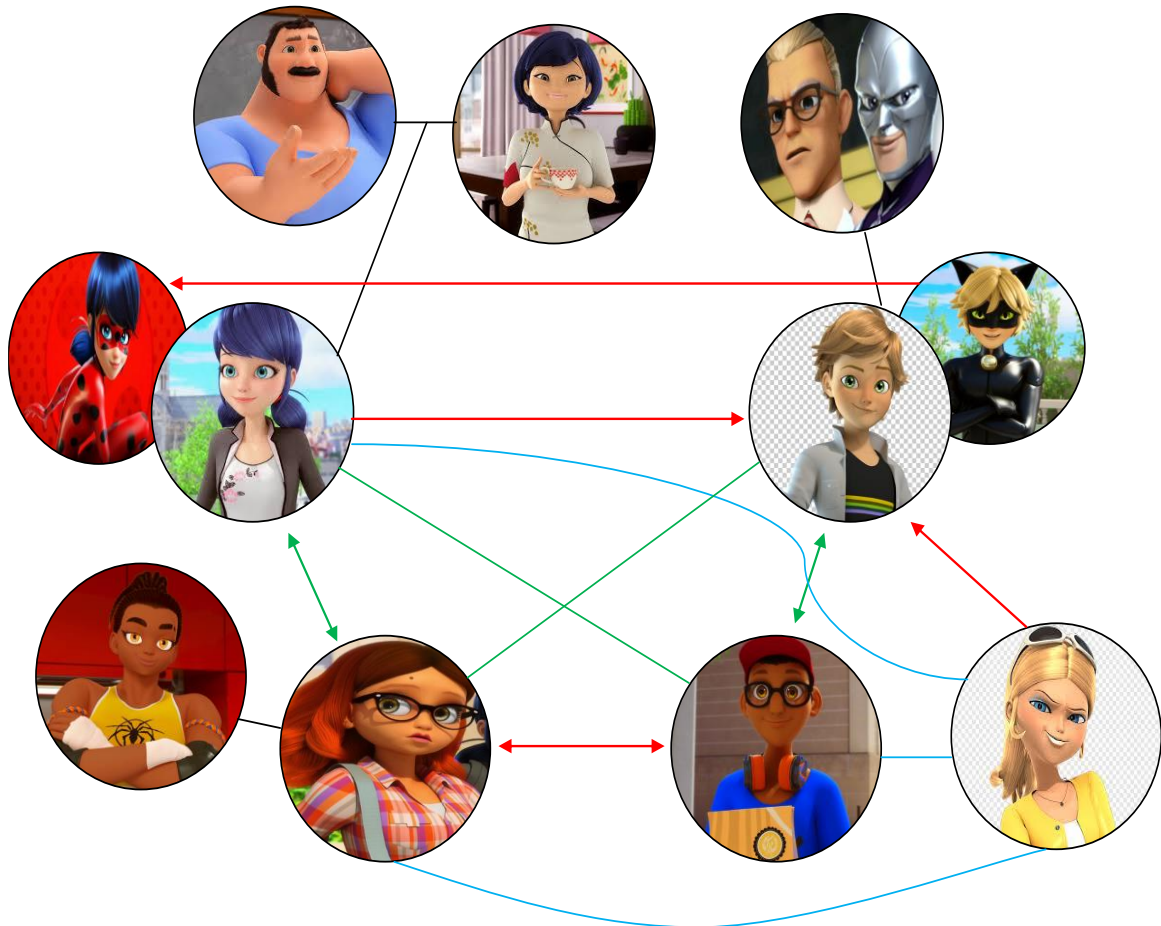
Asimismo, este personaje es mostrado en la cocina y hablando de la limpieza de la casa. Reproduciendo así los típicos estereotipos que se vinculan a las mujeres asiáticas: sumisas y pasivas, así como exótica ya que se le muestra con trajes tradicionales chinos. Según Barak et al. (2018) este sería un estereotipo específico de la figura de la mujer asiática constantemente personificada como sumisa y exótica.

De todo ello, se entiende que el personaje principal de la serie, Marinette/Ladybug, es de raza mixta. Esto no es comentado de forma explícita, sino que es un personaje visibilizado con rasgos caucásicos de modo que para la audiencia pasa por blanca. Por tanto, se considera que hacen uso de una estrategia llamada *oscurecimiento*, que sirve para representar los infantes de color sin dejar de lado la audiencia blanca. Así el personaje es ubicado por la audiencia como birracial, y aun así pasa como persona blanca para el público blanco (Lemish, 2020).

A continuación, se presenta en la Figura 6.11 un Sociograma de *MALC*:

Figura 6.11

Conexión social de los personajes MALC



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

Relación de significados:

Relación de familiar — Interés sentimental → Mejores Amigos ↔
Relación sentimental ↔ Amistad — Conocidos —

Como podemos observar en este sociograma los personajes secundarios están relacionados con los personajes principales por un lazo de amistad, ya que cumplen un rol de apoyo. Siendo quienes animan y ayudan a los protagonistas del relato a completar su misión. Asimismo, se encuentra que en este plano social la figura familiar está presente para algunos sujetos. De manera que los individuos que desarrollan un rol menor tienen conexiones sociales débiles con el resto del grupo, exceptuando el vínculo sentimental que poseen Alya y Nino.

Respecto a este grupo social se aprecia como los creadores y productores de la serie han tratado de realizar una representación más realista e inclusiva de la sociedad francesa. Así muestran un matrimonio mixto y otras personas de color que participan en la vida social de la ciudad. En este sentido, se advierte que para la creación de este conjunto social se hizo uso de la técnica de tokenismo pues tratan de presentar a un individuo de cada etnia como forma de visibilizar la diversidad de la sociedad.

Por un lado, se considera que estas imágenes están brindando a la infancia diversos modelos de personas y de género, que en cierta manera es un avance positivo. Sin embargo, siguiendo a Martín-Serrano (1981) se estima que estas narrativas son favorables dependiendo de la valoración positiva o negativa que se haga en el relato sobre estas figuras.

Teniendo en cuenta que estos personajes de color son elaborados con estereotipos socioculturales, se entiende que se están reproduciendo modelos desiguales de sociedad. Dado que las interacciones no son simétricas y se sigue posicionando a estos sujetos por debajo de los personajes que representan figuras heteronormativas deseadas por la sociedad.

En este sentido, Amigo et al. (2016) explica que estos son productos concebidos por sujetos e instituciones que asumen ciertos valores sociales y culturales. De ahí que transfieren sus ideales bajo la apariencia de sentido común, promoviendo así una forma de razonar la realidad cercana a sus intereses personales.

6.2 Discusión de la serie La Princesa Sofía

En el análisis de los datos técnicos se aprecia que la serie la *Princesa Sofía* es una animación estadounidense con producción en el año 2012. Es un producto de Disney que aprovecha para hacer guiños de sus series y películas antecesoras. Como se ha de esperar la música juega un papel muy importante para expresar los sentimientos de los personajes. En general, la serie no trae nada nuevo, pero se destaca su presencia en la red por medio de la página web que ofrece actividades, videos, dibujos y juegos (Pons, 2021b).

Este programa infantil trata sobre una niña que pasa a ser princesa por el matrimonio de su madre con el rey de Enchantia. A través de sus aventuras Sofía aprende el real significado de ser una princesa, así como a congeniar con sus nuevos hermanos

Amber y James. Se observa que los episodios donde se muestra la academia real (escuela donde asiste la realeza de todo el mundo), se visualiza una gran diversidad cultural representada en los príncipes y princesas de los diferentes reinos del mundo. Sin embargo, en general los sujetos de color son personajes de apoyo o personajes menores dentro del relato.

Además, se constata que en el resto de los episodios los personajes de color están relegados al fondo de la historia, siendo presentados como plebeyos o de servidumbre (Figura 6.12). Esta es una de las típicas maneras en las que se representa a las personas de color (Tukachinsky et al., 2015).

Figura 6.12

Escena del recibimiento de las princesas a la fiesta real de pijamas



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Asimismo, esto se puede corroborar en el tercer episodio (Figura 6.13) donde se aprecia como todos los personajes de color están dispuestos al servicio de otros personajes, aun siendo todos de la realeza. Un ejemplo de esto sucede en la escena en la cual Sofía habla con Jun y esta le responde ¿Cómo te puedo ayudar?, así como en el momento que Zandar ayuda a limpiar el desastre ocasionado por Desmond.

Figura 6.13

Escenas del episodio 103: La feria de la escuela real



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

De manera que, analizando los personajes de apoyo encontrados en el primer episodio, observamos que la princesa Cleo del reino de Carinthia cambia de aspecto físico durante el relato. En un inicio se presenta a este personaje con piel clara y pelo castaño con ondas, pero más adelante este personaje es modificado pasando a ser de color oscuro y pelo rizado, tal y como se muestra en la Figura 6.14.

Figura 6.14

La princesa Clío al inicio y mitad del episodio La gran fiesta real de pijamas



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Además, en este episodio se puede registrar que los únicos personajes de color, la princesa Clío y Ruby, son quienes llevan más accesorios como collares, aretes y lazos. Mientras que las demás princesas llevan solo sus tiaras durante la fiesta de pijama. De este modo, se considera que estas imágenes conectan con la percepción de que la feminidad en las mujeres de color siempre debe ser presentada de manera tangible. Ya

que como explica Olson (2017) desde los tiempos de la colonización se promovió la noción cultural de que la feminidad y belleza son aspectos naturales de los cuerpos blancos. Siendo una forma de establecer su superioridad en oposición a las mujeres negras. Esta comparación es mostrada en la Figura 6.15.

Figura 6.15

La princesa Clío y Ruby en el episodio La gran fiesta real de pijamas.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPT>).

Asimismo, en el análisis del relato se puede apreciar que la evolución de los personajes de color solo ocurre en referencia a los personajes principales (blancos) y sus acciones están guiadas a entretener, servir o apoyar al personaje principal cumpliendo así con su rol de sidekicks (Glenn y Cunningham, 2009). Tal y como se puede observar en la figura siguiente.

Figura 6.16

Escenas del episodio La gran fiesta real de pijamas.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Por otro lado, durante el segundo episodio observado Ruby es juzgada por recibir ayuda, es educada en la importancia del esfuerzo propio. Se espera que cumplan sus metas sin ninguna ayuda o ventaja, solo por el esfuerzo propio a partir de las pocas facilidades que le ofrece su ambiente. No obstante, la ayuda y ventajas que reciben los personajes como los príncipes es aceptada y normalizada.

De esta manera, se despliega la narrativa *White savior* donde el héroe blanco instruye a las personas de color en cuestiones morales. Por tanto, se posiciona a los personajes blancos como únicos capaces de distinguir entre el bien y el mal (Hughey, 2012). Estas escenas se pueden observar en la Figura 6.17.

Otro detalle interesante en este episodio es como Tizzy (la hada madrina) solo ayuda a Ruby por beneficio propio. Siempre es establecido que por medio de esta acción conseguirá sus alas. De modo que se entiende que esta atención especial que recibe Ruby es más una transacción.

Figura 6.17

Escenas de confrontación y educación del episodio In a Tizzy.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Asimismo, en el relato del episodio 103 se desarrolla una batalla contra una armadura hechizada, el personaje de color presente es un mero espectador que sostiene una escoba de barrer (Figura 6.18). Mientras que los héroes de esta batalla logran detener a la armadura hechizada, uno a través de la ciencia y otro por medio de la espada.

Figura 6.18

Secuencia de la escena de la batalla del episodio 103: La feria de la escuela real.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Además, en este episodio gran parte de los personajes de color de la academia real eligen una escuela que va acorde con el estereotipo mediático que se tiene de estas

minorías. Así se relacionan las profesiones ligadas con las artes a los personajes negros y a las ciencias los personajes asiáticos. Al respecto, Lin et al. (2005) explica que las personas asiáticas son asociadas a profesiones científicas y tecnológicas, siendo representados como muy competentes y trabajadores.

Siguiendo con el análisis del discurso, durante el primer episodio se observa que cuando Ruby y Jade confrontan a Sofía, Ruby no tiene mucha participación en esta conversación. Sola apoya las palabras de Jade, quedando sin voz propia y expresando su enfado a través de gestos. Además, se puede observar como la posición de Jade en esta discusión es una postura de poder, mientras que la postura de Ruby es cerrada y de enfado. Todo esto se puede traducir en el estereotipo de la mujer negra Zafiro o la mujer negra enfadada que es combativa, pero que muestra su enfado a través de la expresión física y no por medio del diálogo (Corbin et al., 2018; West, 2008). Es un ejemplo de la relevancia del lenguaje gestual y corporal que como sabemos se vincula con la infancia.

Figura 6.19

Secuencia de la escena de la confrontación entre Sofía, Ruby y Jade.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Se continúa con la información básica de los personajes de diversidad cultural, de manera que se puede abordar el contexto social en el que se desarrolla el relato. En el segundo episodio se observa que, a pesar de ser un capítulo centrado en Ruby, solo se muestra que vive cerca de un río y que siempre ha querido ganar la carrera de pedales.

También, a pesar de Ruby tener madre en este episodio no se muestra ninguna vida familiar (madre, padre o hermanos/as), siendo el hada madrina quien pasa a ser una figura maternal en este relato. E incluso en una de las escenas Tissy le dice a Ruby: “No te preocupes tu hada mami ya está aquí” (Figura 6.20). De esta forma, se presenta una de las narrativas más frecuentes que acompañan a los personajes negros cuando tienen un rol principal en el relato, como desamparados, con familias rotas o ausentes (Garrett, 2017).

Figura 6.20

Escena maternal del episodio In a Tizzy.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Otro personaje de color que aparece en la serie es Zandar, este es presentado con detalles que muestran una ambigüedad de origen, ya que su personaje está construido con detalles de diferentes culturas y países del oriente. Lo cual es una expresión del orientalismo que aparece en la literatura de viajes. Esta es la tendencia de representar el

oriente como un solo lugar en contraste con el occidente creando así el imaginario del *otro*. Se explica que las características estándar que se atribuyen a los hombres árabe-musulmanes es de bárbaros con turbantes y túnicas largas (Bullock, 2018). En la Figura 6.21 se observa la captura de una escena rápida donde se puede ver a Zandar.

Figura 6.21

Escena del episodio 103: La feria de la escuela real

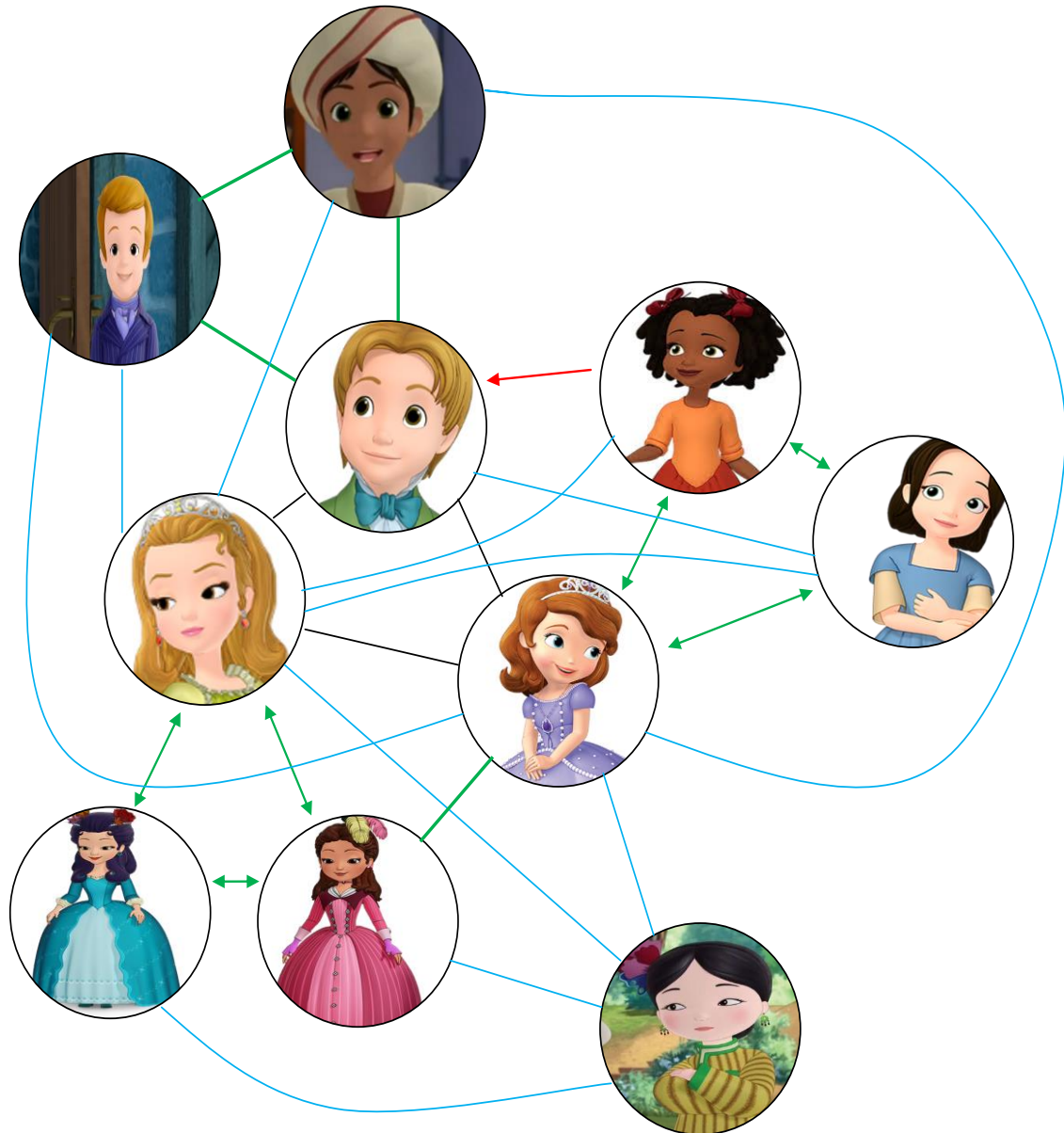


Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

A continuación, en la Figura 6.22 se presenta un sociograma de la Princesa Sofía:

Figura 6.22

Conexión social de los personajes La princesa Sofía.



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>). Relación de significados:

Relación de familiar — Interés sentimental → Mejores Amigos ↔
Relación sentimental ↔ Amistad — Conocidos —

De acuerdo con este sociograma se advierte que por igual los personajes secundarios están relacionados con los personajes principales por un lazo de amistad, pero se dan conexiones sociales débiles con el resto del grupo. En este caso los personajes menores no necesariamente tienen la función de animar a Sofía, aunque si le ayudan en la resolución de los problemas en el relato.

Asimismo, se aprecia que en este plano social la figura de la familia de los individuos con un rol menor está menos presentes en el relato. De manera que la conexión social de mayor intensidad la comparten solo con Sofía. También, se observa que dentro de este gran grupo que conforma este sociograma hay conjuntos pequeños unidos por los vínculos cercanos de amistad. Siendo Sofía el único personaje que conecta con todos los demás, estableciendo relaciones sociales de proximidad.

En este sentido, se considera que este panorama social ofrece un mayor número de modelos con que identificarse ya que se presentan personajes de diferentes orígenes y etnias. De manera que los infantes pueden aceptar o rechazar experiencias que les transmiten por medio al relato pues no están limitados a un solo personaje. Al respecto, Martínez-León (2020) afirma que a través de las narrativas los sujetos desarrollan afecciones de pertenencia, identificación o rechazo. Lo cual se considera que repercute en la identidad buscada de los infantes (Pindado, 2006).

Sin embargo, como se aprecia en el análisis descriptivo, estos personajes no tienen un desarrollo significativo en la serie por lo que se entiende que esta producción estaría haciendo uso de la estrategia del tokenismo. Según Lemish (2020) el personaje token como ya se ha comentado es la técnica de mostrar un sujeto de cada raza con la idea de representar a toda la diversidad en un grupo.

6.3 Discusión de la serie Doraemon

En la ficha técnica se advierte que la serie *Doraemon* tiene alrededor de 1787 episodios, con una duración aproximada de 30 minutos (a veces con dos historias en un episodio). Su fecha de producción se inicia desde el 1970 al 2005 y se encuentra aún en emisión.

En esta serie se presentan relatos centrados en la cultura asiática (principalmente la japonesa), mostrando elementos culturales que se reflejan a través de las historias, escenografía y los personajes. Además, según la web sobre educación mediática Educadibus (2012) se debe de tener en cuenta que la representación de género no es la mejor y se presentan algunos antivalores, por lo cual no destaca por ser educativa.

La serie *Doraemon* se enfoca en la vida de Nobita un niño perezoso que tiene un gato cósmico y con el cual vive diferentes tipos de aventuras. A partir de los episodios seleccionados, se constata que no existe una representación de la diversidad cultural presente en las sociedades actuales, esto se destaca con la falta de personajes de color.

Sin embargo, no se ha de perder de vista que este programa infantil en particular es una serie internacional de origen japonés, a través de la cual se presentan aspectos culturales, sociales e históricos de este país. Siendo esta una forma de desenfocar las narrativas infantiles centradas en el occidente, así como de presentar otras historias y formas de vida diferentes a las presentadas tradicionalmente en los medios de comunicación.

A pesar de esto, se ha de señalar que todos los personajes pasan por blancos, pues están dibujados con rasgos del este de Asia. Lo que contribuye a las narrativas de no pertenencia de las personas de color, ya que como expone Lemish (2020) la televisión infantil continúa siendo predominantemente blanca y clase media, lo que implica que esa es la niñez *normal* a la cual los espectadores deben aspirar. Asimismo, esto refuerza una idea colonial de que la gente blanca tiene acceso a estas culturas y por ende puede apropiarse de ellas. Igualmente aleja a las personas de color que sí pertenecen a esta cultura pues no son representadas en la misma.

Además, se observa en los tres episodios analizados que los personajes que juegan un papel antagónico o de villano (Figura 6.23), poseen rasgos físicos destacados como labios grandes y una tonalidad de piel más oscura que los demás personajes. Por lo cual

se promueve la percepción de que las personas de color son menos civilizadas y con tendencia a la degeneración.

Por lo tanto, se reproduce la noción de los personajes blancos que son el extremo opuesto siendo representados como bondadosos e íntegros. Esto hace referencia al problema del colorismo que se produce en ciertas sociedades, siendo una enfermedad producida por el racismo global. En esta aflicción por lo general cuanto más claro y cercano al blanco sea la persona, mejor y más valorado será socialmente (Slaughter-Defoe, 2012).

Figura 6.23

Villanos de la serie Doraemon.



Nota. Adaptado de Doraemon [Escena], HBO

(<https://es.hboespana.com/kids/series/doraemon/853e310a-eb81-4407-ae9-e1630681926f>).

Al analizar estos personajes antagónicos se puede observar que se presentan con las siguientes características: agresividad, poca inteligencia y con el pensamiento lujurioso de aprovecharse del personaje femenino. Esta es una forma deshumanizante de presentar las personas de color, en concreto a los hombres negros, como más cercanos a los animales.

Según Bogle (1998) este estereotipo es conocido como el macho bruto y describe a las personas como físicamente violentos, corpulentos, sobresexualizados y salvajes, que desean a la mujer blanca. Esta imagen fue construida con la intención de infundir el miedo al *otro* en la población blanca y justificar la esclavitud, ya que se les relaciona con animales sin control, que necesitan el régimen de un patrón (Šťastná, 2016). Tal y como se presenta en la Figura 6.24.

Figura 6.24

Villano del episodio 317 de la serie Doraemon.



Nota. Adaptado de Doraemon [Escena], HBO

(<https://es.hboespana.com/kids/series/doraemon/853e310a-eb81-4407-ae9-e1630681926f>).

Asimismo, estos personajes son dibujados con rasgos faciales más exagerados que el resto, como labios y nariz grande. Lo cual favorece la asociación con una figura animalésca, menos evolucionada, siendo una típica forma de presentar a las personas de color en la animación.

Por igual, en el análisis de la comunicación y el discurso, en el episodio número 245 se encuentra que el personaje llamado Gigante con frecuencia utiliza la fuerza física como forma de hacerse escuchar, y que cuando este intenta expresarse suele ser interrumpido, insinuando que tiene poca agilidad mental. Esto queda reflejado en la Figura 6.25.

Figura 6.25

Escena del episodio 245 de la serie Doraemon.



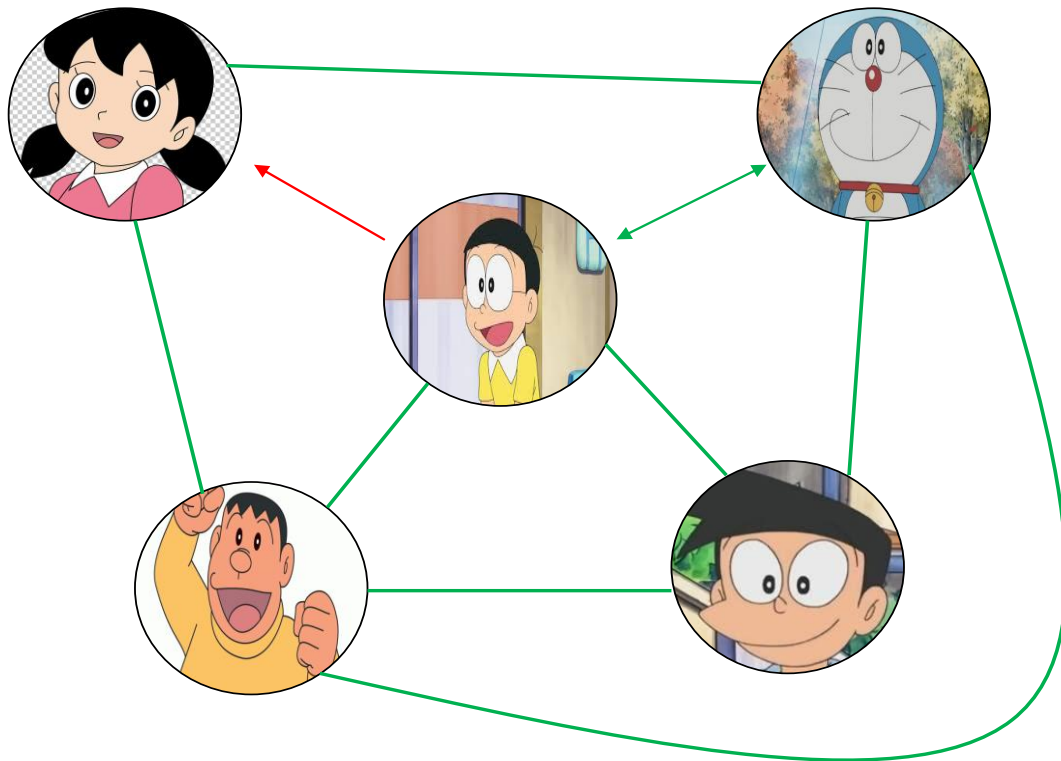
Nota. Adaptado de Doraemon [Escena], HBO

(<https://es.hboespana.com/kids/series/doraemon/853e310a-eb81-4407-ae9-e1630681926f>).

A continuación, en la Figura 6.26 se presenta un sociograma de Doraemon:

Figura 6.26

Conexión social de los personajes de Doraemon



Nota. Adaptado de Doraemon [Escena], HBO (<https://es.hboespana.com/kids/series/doraemon/853e310a-eb81-4407-ae9-e1630681926f>).

Relación de significados:

Relación de familiar — **Interés sentimental** → **Mejores Amigos** ↔
Relación sentimental ↔ **Amistad** — **Conocidos** —

En este sociograma se aprecia que todos los personajes están conectados por un lazo de amistad y quienes tienen una conexión más fuerte son Nobita y Doraemon. Por igual, se percibe que en este círculo social la figura de la familia está ausente para los personajes secundarios. También, observamos que en comparación con las otras series este es un grupo social pequeño y que el personaje Nobita muestra un interés sentimental por la única chica del grupo. Por lo que, en los relatos nos percatamos que este personaje femenino suele jugar un papel en la narración de damisela en apuros.

En este sentido, estos aspectos nos ayudan a entender las relaciones sociales que se despliegan en el relato. De modo que se entiende que los parámetros sociales que reproduce son heteronormativos y cerrados. De ahí que estas narrativas estarían generando esquemas de razonamiento poco inclusivos y diversos, ya que como explica Osuna-Acedo et al. (2018) estas historias producen mapas mentales, opiniones y parámetros sobre cómo se debe ser y estar en el mundo.

6.4 Discusión de los resultados

En este trabajo entendemos que la educación es un proceso que va más allá del aula y que se extiende a través de los medios de comunicación como una educación no formal (Álvarez et al., 2003; Aparici, 2005; Belmonte y Guillamón, 2005; Morduchowicz, 2004). En concreto, la televisión es considerada el medio con mayores posibilidades educativas por su programación regular y su uso pedagógico (Rodríguez García, 2012). De ahí que se asume que es una fuente fundamental en la educación y culturalización de la infancia (Álvarez et al., 2003).

Por un lado, como previamente se establece, las narrativas mediáticas infantiles transmiten modelos interpretativos del mundo (Amigo et al., 2016; Del Río, 1992; Gerbner et al. 1986; Martín-Barbero y Muñoz, 1992; Martín-Serrano, 1981; Sánchez-Labela Martín, 2016). De modo que dota a los infantes de esquemas mentales, actitudes y valores con los cuales procesar información (Aparici, 2005; Cantillo-Valero, 2015; Sánchez-Labela Martín, 2016; Sánchez-Labela Martín, 2017). Así, llega a influir en la construcción del autoconcepto y en la percepción de los grupos diferentes al propio (Martín-Barbero, 2005; Mastro, 2009a, 2017; Ramasubramanian y Sousa, 2019).

Por otro lado, investigaciones anteriores (Chung y Slater, 2013; Igartua, 2010; Müller, 2009; Park, 2012; Ortiz y Harwood, 2007) han demostrado que el contacto parasocial o vicario a través de las narrativas mediáticas pueden reducir actitudes negativas hacia colectivos discriminados como los migrantes, debido a la identificación que se produce con los personajes.

Así, a partir de la función educativa de la televisión y su gran influencia, se espera que la programación infantil vaya más allá del simple entretenimiento. Siendo un

complemento de la educación de las familias y los docentes, ayudando así a infundir los valores que el sistema educativo desea promover (Casado-Salinas, 2005).

Por tanto, siguiendo los ideales establecidos en la *Declaración de Incheon para la Educación 2030*, los productos audiovisuales infantiles también deberían promover una educación inclusiva. Esta se podría definir como una educación multicultural y socialmente justa, que brinda aprendizajes que reducen las brechas existentes (Vogel, 2011).

En este sentido, entendemos que para lograr una educación inclusiva, multicultural y reivindicadora de las injusticias sociales se necesita no solo del compromiso de cada miembro de la comunidad escolar (García et al., 2017), sino también de las aportaciones de los distintos entes sociales tales como los medios. De forma que se reconozca y visibilice la diversidad tanto en los recursos digitales como en los productos audiovisuales infantiles que se utilizan fuera y dentro del aula. Así facilitaríamos lo que Achebe (2000) denomina un equilibrio de historias, que según Adichie (2010) sería una manera de descolonizar las narrativas mediáticas en los productos infantiles.

Además, teniendo en cuenta el artículo 17 de la Convención de los Derechos del Niño, los medios de comunicación tienen el deber de proveer a los niños y niñas de contenidos que promuevan su bienestar moral, social y espiritual, así como su salud física y mental (UNICEF, 2006). Esto quiere decir que los infantes tienen derecho a acceder a información y material que respete su cultura, que promueva la comprensión entre pueblos y que no perjudique su bienestar físico y emocional.

En consecuencia, la meta en esta sección es abordar desde una perspectiva pedagógica la representación de la diversidad cultural que se transmite en las narrativas de las series examinadas.

6.4.1 Modelos de representación de la diversidad

Del análisis realizado se constata que en estas series producidas en distintos países y continentes coinciden en la forma de representar la diversidad. Se constata que existe una tendencia en países diferentes de caracterizar negativamente ciertos grupos minoritarios, lo cual ya está presente en productos audiovisuales para jóvenes y adultos (Tukachinsky et al., 2015).

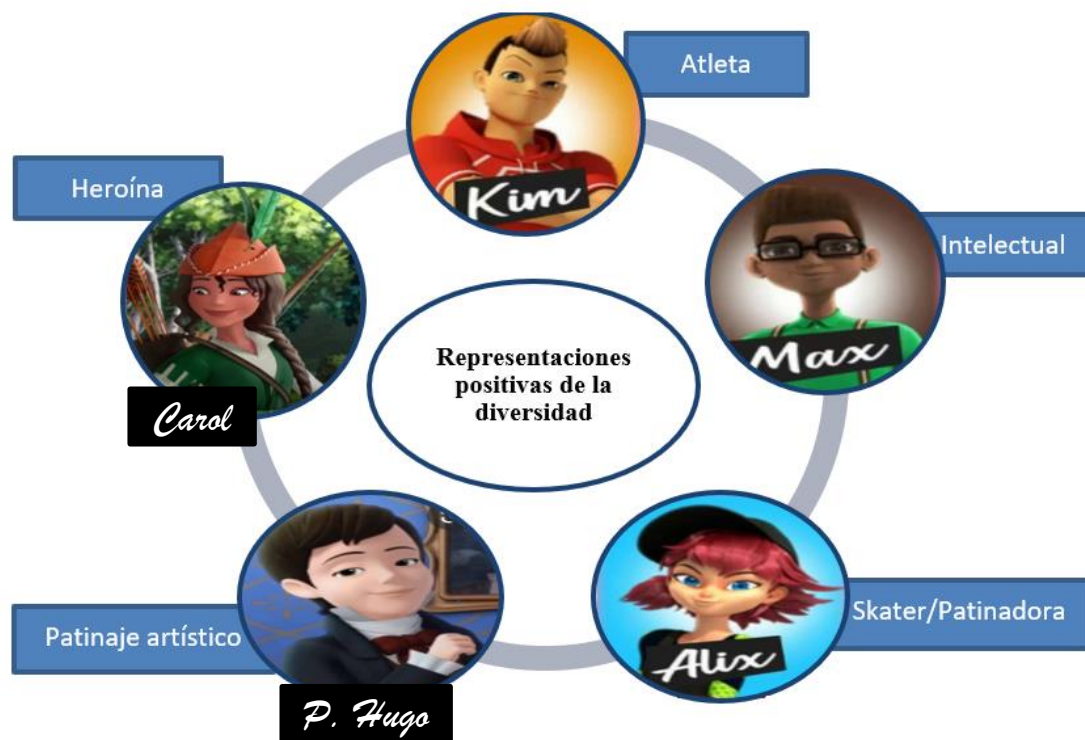
De acuerdo con Sánchez-Labela Martín (2011) este aspecto llega a ser problemático debido a que esta programación es consumida en diversas partes del mundo, de modo que promueve una homogeneización de conductas. Desde nuestro estudio consideramos que acorde con el alcance internacional de estos productos y su influencia cognitiva estamos presenciando una estandarización de percepciones, valores e imaginarios sociales.

Dorfman y Mattelart (1978) argumentan que estas son cuestiones relevantes al desarrollo social de los pueblos pues hablar de narrativas infantiles es dialogar sobre el mundo cotidiano y su organización en los términos más básicos para que los niños y niñas puedan entender, adquirir y replicar. De ahí que, asumimos que los contenidos de estas series pueden convertirse en manuales de instrucciones para la niñez.

Asimismo, se observa que las series *MALC* y *La Princesa Sofía* hacen uso de los personajes de color como forma de representar la diversidad cultural existente en la sociedad. En concreto, se aprecia que se visibilizan nuevos modelos sujetos con el fin de romper con ciertos estereotipos culturales (*MALC*) y de género (*La princesa Sofía*). Estos personajes rompen con los patrones heteronormativos y asunciones culturales, presentando distintas formas de existir. En la Figura 6. 27 se presenta un ejemplo de representación positiva.

Figura 6.27

Personajes que rompen los cánones heteronormativos



Nota. Adaptado de *MALC* y *La princesa Sofía* [Personajes], IMDb (https://www.imdb.com/?ref_=nv_home).

Así, se puede observar en la serie *MALC* que el personaje Kim es un chico asiático encarnado como un atleta popular en lugar de ser caracterizados con los estereotipos típicos que se asocian a la gente proveniente del continente asiático (personas con bajas capacidades sociales y muy lista académicamente). Mientras que la figura de Max es personificada como un sujeto intelectual y tímido, contradiciendo así las representaciones tradicionales que tienen los chicos negros (atletas, bajo potencial académico). Asimismo, Alix es una chica atlética, rebelde y atrevida, características típicamente asociadas al género masculino.

Mientras que en la serie *La princesa Sofía* se encuentran personajes como Hugo que es un chico que sobresale en los deportes, pero al mismo tiempo es artístico, sensible a las artes y delicado en sus expresiones (calidades vinculadas al género femenino). Por

su parte, Carol se caracteriza como una heroína fuerte, independiente, astuta y con dotes de liderazgo (rasgos que son ligados a los hombres).

En este sentido, se estima que dichas representaciones de la diversidad funcionan como operadores pedagógicos que favorecen la aceptación de las distintas formas de ser. De manera que son imágenes que buscan la transformación de discursos excluyentes (Viecco-Garzón et al., 2017), beneficiando el reconocimiento de las identidades (Besalú y Vila, 2007; Bloom, 2021; Brown y Edouard, 2017; Fernández-Iglesias et al., 2021; Rego-Agraso et al., 2018).

No obstante, a partir del análisis profundo se observa que existen un gran número de personajes contruidos en base a estereotipos negativos. A esto Gruzinski (1994) lo denomina la batalla cultural de las imágenes, donde se presencia una hibridación entre lo antiguo y lo nuevo. De modo que se distribuyen nuevas figuras en conexión con las demandas sociales del momento, sin abandonar ciertas tradiciones de representación que facilitan la conservación de un orden social.

A continuación, como modo de detallar la representación de la diversidad cultural que se construye en las series seleccionadas se desglosa un listado de las imágenes con caracterizaciones estereotipadas localizadas en estas series infantiles:



Personajes de apoyo (sidekid) presentados como el **negro mágico (magical negro)**, que no tienen mucho desarrollo en la historia aparte de su intervención desinteresada en la evolución de los personajes blancos, su rol es asistir (Glenn y Cunningham, 2009).



La mujer negra enfadada (angry black woman) que habla en voz alta, es irracional, demasiado asertiva, agresiva y argumentativa (Corbin et al., 2018). Estereotipo de **Sapphires / Zafiro** históricamente adjudicado a las mujeres negras, como coléricas, combativas, poco inteligentes y antagonistas (West, 2008).



Mujeres que asumen riesgo y por ende **víctimas**, lo que sirve para deshumanizarlas y hacer pasar sus tragedias como menos importantes (Slakoff y Brennan, 2017).



La mujer negra fuerte (Strong black woman), que soporta todas las adversidades y no se queja de inconvenientes o maltratos (Corbin et al., 2018).



Maduros o adultos, esta presentación es una **adultificación / adultificación**, que reciben las niñas negras de ser menos inocentes y más maduras o adultas (Epstein et al., 2017).



La figura de la mujer asiática personificada como **sumisa y exótica** (Barak et al., 2018).



White passing/ oscurecimiento, sirve para representar los infantes de color sin dejar de lado la audiencia blanca, en esta el personaje es ubicado por la audiencia como "birracial", y aún así "pasa" como persona blanca para el público blanco (Lemish, 2020).



Servidumbre, esta es una de las típicas maneras en las que se representa a las personas de color (Tukachinsky et al., 2015).



La representación de las personas asiáticas, como muy **competentes, trabajadores y socialmente torpes** (Lin et al, 2005).



Personas negras como no educadas, con bajos logros académicos y bajos recursos económicos (Busselle y Crandall, 2002), con familias rotas o ausentes (Garrett, 2017).



White savior, héroe que salva o ayuda a personas de color y les enseña sobre el bien y el mal (Hughey, 2012).



Colorismo, cuanto más claro, más cercano al blanco, el color de la piel, es mejor y más valorado (Slaughter-Defoe, 2012).

Desde nuestra perspectiva estas imágenes que se convierten en modelos de representación de la diversidad cultural son de relevancia pedagógica ya que funcionan como fuente de referencia de la diversidad de los seres humanos. Asimismo, tienen la posibilidad de privar a los infantes miembros de estos grupos de mensajes positivos, y estrategias de cómo ser y existir en una determinada comunidad (Fryberg y Townsend, 2008).

De ahí que hayan surgido movimientos sociales como el BLM que exigen justicia social e igualdad de las personas sin importar su color u origen (especialmente la población negra quienes sufren más racismo) tanto en las representaciones mediáticas como en el cumplimiento de sus derechos humanos. Tal y como se detalla en el apartado de relevancia social del capítulo I, se han logrado cambios sociales como la eliminación de largometrajes y la colocación de advertencias en las películas que propagan estereotipos; el retiro del mercado de marcas y logotipos que representan imágenes racistas; y la introducción de una nueva política sobre la interpretación de voces de personajes de color, estos solo serán interpretados por personas de color. Por tanto, estimamos que esta es una de las formas en las cuales podemos observar como la representación es un ejercicio de justicia.

De esta manera se han establecido los aspectos positivos y negativos de los modelos de diversidad que presentan estas series. Se continúa con la discusión de las representaciones de la diversidad según su posición en el relato. Esto se hace teniendo en cuenta los indicadores del instrumento de recogida de datos y las potencialidades educativas de estas narrativas en la infancia.

6.4.2 Personajes secundarios y de fondo

Los resultados muestran que las series analizadas representan la diversidad cultural por medio de personajes de fondo que decoran el ambiente y personajes secundarios con arcos evolutivos breves. Estos personajes de color se introducen en el relato para conducir las historias de los personajes principales y servir a sus necesidades.

En las Figuras 6.28 y 6.29, se puede observar cómo en ciertas escenas de planos generales se presenta la diversidad.

Figura 6.28

Escena que muestra la diversidad cultural en La princesa Sofía



Nota. Adaptado de *La princesa Sofía* [Escena], Disneyplus (<https://www.disneyplus.com/es-es/series/la-princesa-sofia/1KcYBOBJhIPt>).

Figura 6.29

Escena que muestra la diversidad cultural en MALC



Nota. Adaptado de *MALC* [Escena], Netflix (<https://www.netflix.com/title/80164216>).

En este sentido, el problema en estas representaciones es que los personajes de color están relegados a un segundo plano, teniendo la función de decorar el escenario y servir las necesidades de otros. Por ello, consideramos que dichas producciones no

cumplen con la responsabilidad educativa de visibilizar la multiculturalidad de una sociedad desde el respeto y la igualdad.

Según Dorfman y Mattelart (1978) estas imágenes pueden servir para cuestionar los prejuicios que están presentes en todas las interacciones sociales. Por consiguiente, comprendemos que son recursos que nos permitirían aproximarnos a temas de justicia social, inclusión y democracia en el aula de Infantil y Primaria.

Desde una perspectiva pedagógica, distintos autores (Ainscow, 2016; Borrero-López, 2012; Naranjo, 2019; Torres, 2011) consideran que la diversidad cultural debe ser presentada como una riqueza permitiendo promover nuevos modelos de relación, de ser y estar, favoreciendo en los infantes el crecer en igualdad (Dietz, 2012).

Por ello, Monleón (2021a) desde un punto de vista educativo aboga por abordar estas narrativas en las aulas de Infantil, analizando críticamente, mostrando la diversidad de realidades y desarticulando la superioridad de una sobre otra. De modo que se reducirían los mensajes excluyentes y se promovería la asimilación inclusiva de la diversidad en los centros escolares acorde con los valores de democracia y justicia social que rigen en estas instituciones.

Por tanto, estimamos que estas series pueden ser utilizadas como un material de análisis y diálogo con los estudiantes, como forma de reflexionar críticamente sobre realidades sociales. Sin embargo, entendemos que se necesita de programas de televisión infantil que muestren el pluralismo sociocultural en el cual vivimos, ya que para evolucionar como sociedad debemos de reconocer y celebrar la diversidad. Aceptando la aportación que cada grupo o persona puede contribuir a la comunidad y obviando posicionamientos paternalistas de superioridad.

Por su parte, Entman y Rojecki (2000) afirman que cuando se presta atención al origen étnico de un personaje en el relato es cuando se marca como *otro*. No obstante, consideramos que es una afirmación que proviene de la perspectiva del *color blindness*, donde se intenta llegar a términos de neutralidad y pasar por alto que la sola visibilización de un personaje de color es una declaración o modelo de diversidad. Al respecto, Yoo (2021) argumenta que el marco del *color blindness* obvia el hecho de que la categoría racial blanca contiene privilegios de modelo estándar e infiere que las diversas etnias perciben la discriminación de la misma forma.

Asimismo, hay que destacar que la serie *Doraemon* no muestra ninguna diversidad cultural, ya que todos sus personajes tienen características morfológicas del este de Asia. Excepto los personajes antagónicos quienes poseen rasgos físicos sobresalientes, como labios grandes y una tonalidad de piel más oscura que los otros personajes, además de ser más violentos y con una baja capacidad intelectual.

De ahí que, esta forma de representar a las personas de piel oscura contribuye al problema de colorismo y a la promoción de la ideología de la supremacía de razas donde a las personas de color se les considera menos evolucionadas y mientras más oscura la piel del individuo más proximidad tiene a lo animal. Este tipo de ideas permiten justificar atrocidades históricas como la colonización o la esclavitud, ya que es una forma de deshumanizar a las personas. En este sentido, esta situación refleja que la estigmatización que reciben las personas de color se agrava dependiendo de la tonalidad del color de la piel del sujeto aun en las comunidades de color. Estos aspectos nos sirven para cuestionarnos cómo se dialogan las experiencias de discriminación de manera particular.

Todas estas evidencias conducen a suponer que los infantes que consuman estas producciones audiovisuales tendrán un acceso limitado a representaciones positivas de las personas de distinto origen cultural, étnico o racial. De acuerdo con Berry y Asamen (2001) esto repercutiría en la percepción propia y del *otro*, ya que las series de televisión son uno de los medios principales de contacto con diferentes realidades y formas de ser.

Además, comprendemos que esto afectaría en gran medida a los niños y niñas de color que pertenecen a grupos marginados y que históricamente poseen un número limitado de representaciones.

En consecuencia, asumimos que debido a la gran fuerza pedagógica que tienen las series infantiles, estas representaciones se convierten en modelos de referencia de la diversidad cultural y contribuyen al mantenimiento de la desigualdad. Ya que como se ha explicado previamente, estas formas de presentar o imaginar afectan la percepción del *otro* y la propia, desfavoreciendo la construcción del autoconcepto (Gil-Quintana, y López Valiñas, 2021) y el respeto a la diversidad (Sánchez-Labela Martín, 2018a).

En palabras de Dunn y McLaughlin (2019) “la exposición a personajes estereotipados de minorías refuerza el prejuicio” (P.309). Mientras que la identificación

con personajes de color que contradicen los estereotipos ayuda a reducir actitudes racistas (Igartua, 2010; Müller, 2009; Park, 2012; Ortiz y Harwood, 2007).

Para finalizar este apartado nos gustaría establecer que al igual que otros autores (Besalú y Vila, 2007; Bloom, 2021; Brown y Edouard, 2017; Fernández-Iglesias et al., 2021; Rego-Agraso et al., 2018) consideramos de gran importancia educativa que los niños y niñas se vean reflejados en los productos audiovisuales que acceden en el aula o en casa. Por lo que se entiende que es fundamental la producción e introducción de contenidos de relevancia cultural que muestren las diferentes formas (Besalú y Vila, 2007).

A continuación, pasamos al análisis del relato para tratar de descomponer la historia, estudiarla y descifrar los significados que esconde.

6.4.3 Análisis del relato

En las series *MALC* y *La princesa Sofía* se destaca que la estructura sociocultural presente en las narrativas es diversa e inclusiva, mostrando los diferentes colectivos que viven en una sociedad.

Sin embargo, a partir del análisis de estos relatos se constata que la imagen de las personas de color está relacionada con los siguientes temas: familias desestructuradas, profesiones técnicas o ligadas al servicio, actividades relativas al cuidado al prójimo y pertenecientes a un estatus socioeconómico bajo. Lo cual concuerda con el estudio de Garrett (2017), quien explica que estos son temas regularmente vinculados a los personajes negros en los relatos audiovisuales.

Además, se comprueba que la representación que reciben las personas blancas continúa siendo un sinnúmero de posibilidades. Como explica Bullock (2018) estos personajes pueden ser cualquiera cosa: periodista objetivo, presentador de televisión, héroe, villano, secuaz, acompañante, mejor amigo empresario, padre, madre, hijo o hija, repostero, escritor, poeta, etc.

Asimismo, se confirma que en estos productos infantiles se continúa la narrativa del salvador blanco. Este es uno de los relatos más comunes que envuelve a un personaje

principal blanco, quien es el héroe que con acciones paternalistas salva y enseña sobre el bien y el mal a las comunidades de color (Hughey, 2012).

Según Leavitt et al. (2015) estas formas de representar disminuyen sus oportunidades de éxito en ámbitos académicos y sus aspiraciones a ciertas profesiones de alta jerarquía. Dado que estas imágenes en su mayoría son negativas y pueden provocar que dichos infantes desarrollen sentimientos de no pertenencia y limiten su sentido de valor personal (Ramasubramanian, y Sousa, 2019).

En este sentido, estamos de acuerdo con Entman y Rojecki (2000) quienes afirman que las narrativas mediáticas todavía llevan las huellas de antiguos prejuicios culturales, tanto de desigualdad como jerarquización donde se posiciona a las personas blancas en la cúspide. En concreto, Osuna-Acedo et al. (2018) exponen que el inconveniente con estas narrativas es que pueden generar esquemas de razonamiento estereotípicos, donde las personas de color están limitadas a ciertos roles, comportamientos y profesiones. Esto sucede aún más en las primeras etapas del desarrollo infantil donde se negocian las ideologías culturales, pudiendo llegar a internalizar ideas deshumanizantes como el racismo y la misoginia (Rogers y Way, 2018).

En este aspecto, los relatos pueden funcionar como metáforas de la realidad que ofrecen ideas sobre qué es valioso o no en la vida. Pero lo que provoca inquietud ante estos contenidos es que aquello que parece entretenimiento inocente para la niñez de hecho es una representación de la sociedad desde un punto de vista particular. De manera que inconscientemente los infantes siguen y reproducen un modelo de sociedad. De hecho cada serie plantea una cultura que refuerza ciertos valores y conductas y que a su vez favorece un orden social.

Al respecto, Contreras (2018) explica que los relatos ayudan a conformar la comprensión de la realidad. Siendo un proceso que se construye entre lo personal y lo colectivo, de modo que el alumnado puede vivir distintas historias que despiertan en ellos el deseo de entender el mundo, crearlo y cambiarlo.

Por tanto, consideramos que a través de estos relatos estudiados se estaría desfavoreciendo el desarrollo social y emocional de los niños y niñas al facilitar el establecimiento de jerarquías y la prolongación de desigualdades. Según Schmader et al. (2015) estas narrativas infantiles pueden reproducir patrones culturales de inequidad al

impulsar la formación de profecías autocumplidas que limitan las oportunidades de los miembros de estos grupos marginados.

En este sentido, coincidimos con Appadurai (2019) que explica que dada la retroalimentación que ocurre entre la sociedad y los medios, el contenido televisivo llega a convertirse en un mapa del futuro. Esto sería un ejemplo de cómo los medios a través de sus formas de representar provocan sucesos en la vida real, donde las dos cosas suceden simultáneamente (Hall, 1997).

Entrando al siguiente apartado, se continúa al análisis del discurso que es el segmento donde se trata de desvelar la transferencia ideológica, prestando atención a los diálogos, a los gestos, a la intención y al ambiente donde se desarrolla la acción.

6.4.4 Análisis del discurso

En el análisis realizado se encuentra que son precisamente los personajes de color quienes: poseen vocabulario escaso y muy relajado, necesitan ser educados en la importancia del esfuerzo propio, se espera que sean más independientes, y al parecer son sujetos que no necesitan de la supervisión parental.

Tal como se ha detallado anteriormente, son los personajes blancos quienes se presentan en posiciones de dominio y socialmente más favorecidos. Estos elementos presentes en el discurso de las series estudiadas facilitan la legitimación de ciertas relaciones sociales y favorecen pensamientos de superioridad blanca, ya que la presentan como una norma constitutiva de la realidad (Hall 2011; McIntosh, 2014). Siendo una forma de *naturalizar* estos significados y transmitirlos como ciertos, debido al poder simbólico de las representaciones (Hall, 1997).

Entendemos que estas series analizadas ayudan a saturar a los infantes de estereotipos que favorecen la justificación de exclusiones sociales. Esto es debido a que las producciones dirigidas a esta etapa del desarrollo comprenden el momento donde se comienzan a elaborar la comprensión del mundo. Al respecto, Thornton (2011) apoya esta perspectiva asegurando que las imágenes dominantes proveen un conjunto de prácticas culturales y a su vez un marco para interpretar su propio contexto social, identidad y reorganizar las experiencias vividas.

Por su parte, Kress (2005) replica que la reproducción cultural ya no es un aspecto inquietante ya que estamos ante una realidad cambiante, donde se debe valorar el contexto presente, la audiencia y las necesidades del momento. En tal sentido, preservar y transferir conocimiento es un proceso complejo debido a los tiempos de la modernidad líquida (Bauman, 2002) en el cual nos encontramos.

Sin embargo, asumimos al igual que Bruner (1989) que los niños y niñas van apropiándose de las herramientas culturales, aunque sean cambiantes. Pues como explica Perlado y Sevillano (2003) la influencia de la televisión sobre el público infantil va más allá del momento que sucede la observación, ya que se cruza con otros ámbitos y se prolonga a lo largo de la vida (Sahuquillo, 2007).

Por tanto, coincidimos con Monleón (2021a) al considerar que este tipo de productos audiovisuales tienden a promover un ideal social que resguarda principios poscolonialistas. De modo que este modelo visual de orden social es una representación nociva de la sociedad para la educación de los infantes pues les limita a entender el mundo mediante ideas segregadoras y no favorables para el logro de la inclusión (Monleón, 2020).

Del análisis realizado se observa que estos contenidos audiovisuales promueven un discurso limitante y desfavorecedor para los infantes que pertenecen a minorías étnicas. Lo que implica el incumplimiento del artículo 17 de la Convención de los Derechos del Niño, donde se exige que los medios de comunicación desarrollen contenidos que favorezcan el bienestar moral, social y espiritual, que respete la cultura del infante, promoviendo la comprensión entre pueblos.

Además, se considera que este tipo de representaciones puede contribuir a un desarrollo problemático de la identidad de los infantes, tanto quienes forman parte de los colectivos marginados como quienes forman parte de los grupos dominantes. Tal como exponen distintos autores (González-García, 2011; Guitart et al., 2015; Jara, 2011; Larrosa, 1996; Maldonado, 2010; Martínez-León, 2020; McNeil y Malaver, 2010; Prada, 2003; Revilla, 1996; Ricoeur, 1999; Saldaña, 2011) las representaciones que se muestran en las narrativas mediáticas permiten identificarse o definirse en oposición a estas, desarrollando así *diferentes posibilidades de ser*.

En este sentido, se debe tener en cuenta que estas imágenes no solo provocan emociones negativas que conducen a problemas de autoestima en los niños y niñas que pertenecen a estos grupos, sino que también pueden promover comportamientos agresivos hacia comunidades de color marginalizadas, presentándose como micro o macro agresiones (Mastro, 2017).

Asimismo, se ha de destacar que aunque estos relatos promueven nuevos roles de género, también refuerzan los modelos tradicionales. De modo que se siguen repitiendo unos estereotipos que ayudan a preservar un orden social (Tello-Díaz, 2020), dotando así a los infantes de modelos y pautas de género esperadas en la sociedad (Reig y Mancinas-Chávez, 2012). A continuación, nos adentramos en el análisis de los personajes femeninos.

6.4.5 Los personajes femeninos de color

En este apartado se comentan las representaciones de las mujeres, en concreto la imagen que se construye de las niñas de color en las series estudiadas. Tal como se ha explicitado anteriormente, la intersección que ocurre entre género y raza proyecta un efecto diferenciador en las representaciones sociales.

De esta manera, tras el análisis de las series seleccionadas se localizan imágenes y narrativas que contienen connotaciones negativas inapropiadas para productos infantiles. A partir de aquí, se sustraen diversas estimaciones sobre cómo el género femenino es representado en términos de jerarquía y posicionamiento en el relato.

Desde la muestra examinada los personajes femeninos pueden ser héroes valerosos o villanos desafiantes. Por tanto, se aprecia que estas series siguen la línea de las películas modernas de Disney como *Mulán* (England et al., 2011), *Brave* y *Wall-e* (Long, 2011), donde los personajes femeninos desarrollan papeles heroicos mostrando características como fuerza, valentía y audacia. Sin embargo, no hay que perder de vista que en ocasiones como antagonistas desarrollan el papel de secuaces, siendo movidas como fichas de ajedrez por el villano principal de la serie.

Igualmente, se observa que estos personajes femeninos ocupan roles tradicionales en relación con su género y se les presenta desarrollando profesiones típicamente

asociadas con las mujeres. Estas simples figuras que pasan por inocentes dibujos animados caracterizan a la mujer con estereotipos arcaicos y la sitúan por debajo de los personajes masculinos. De modo que presentan modelos nocivos para el desarrollo de la igualdad de género, pues para los infantes este contenido es una ventana de lo que sucede en la realidad (Blankson et al., 2015; Madigan et al., 2019).

Además, acentuando las distintas representaciones que se distinguen en los relatos analizados se comenta las siguientes inferencias:

- La serie *Doraemon* es la serie más antigua dentro de la muestra estudiada, por lo que presenta los personajes femeninos exclusivamente en roles típicos y arcaicos, como madres hogareñas y damiselas en apuros. Así, apela a modelos tradicionales de sociedad, sobresaltando la otredad de la mujer (Tello-Díaz, 2020) y donde ésta es objeto de deseo o violencia (Kejner, 2016). Este conjunto de relatos tuvo su primer estreno audiovisual en el 1970 y a pesar de su longevidad no ha cambiado nada desde entonces.
- En la serie *MALC* se puede observar cómo los cuerpos femeninos son sexualizados, ya que presentan cuerpos perfectos adultizados. Según Cantillo-Valero (2015) esta práctica no es nueva pues explica que al pasar del tiempo personajes como las princesas de Disney se han hipersexualizado. La misma autora enfatiza que este hecho trae graves consecuencias en la salud física y mental de las niñas, afectando su autoestima y pudiendo desembocar en trastornos alimenticios.

Distintos autores (Cantillo-Valero, 2015; Martín-Barbero, 2005; Clandinin y Rosiek, 2007; Sánchez-Labela Martín, 2017) explican que estos detalles no deben pasar inadvertidos en el análisis de las narrativas mediáticas populares entre los infantes, ya que estas poseen la fuerza de reconfigurar el autoconcepto personal y cultural.

De modo que se comprende que a través de estas imágenes y representaciones en los relatos los pequeños desarrollan diferentes *posibilidades de ser*, debido a la identificación u oposición con estas figuras (González-García, 2011; Guitart et al., 2015;

Jara, 2011; Larrosa, 1996; Maldonado, 2010; Martínez-León, 2020; McNeil y Malaver, 2010; Prada, 2003; Revilla, 1996; Ricoeur, 1999; Saldaña, 2011).

Bergala (2007) comenta que, aunque es cierto el peligro de los contenidos audiovisuales con valores negativos, existe un riesgo aún peor: las películas mediocres artísticamente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista puede ser peor la poca creatividad de productos audiovisuales que se dedican a repetir los mismos relatos una y otra vez. Así se reproducen las mismas historias y la imaginación se convierte en una palabra vacía.

Al analizar la intersección entre raza y género se debe destacar que en la serie *MALC* los personajes Alya y Nora (chicas negras) son mostradas con un aspecto corporal más desarrollado y físicamente más visible que otros personajes, dando una percepción de adultez. Esta forma de caracterizar a estos personajes es una manera de resaltar su otredad (Perry, 1999).

Todo ello trae a la imaginación la figura de *Venus hotentote* (Saartjie Baartman), quien era una mujer de la etnia khoikhoi que fue exhibida como una atracción circo. De forma que su cuerpo era visto desde una perspectiva blanca europea como algo anormal que debía ser expuesto y examinado pues sus medidas corporales se alejaban de los parámetros caucásicos. De modo que la fisonomía europea se usaba como estándar de normalidad para comparar los cuerpos de los *otros*, así ridiculizarlos y reafirmar su superioridad. Según Olson (2017) mediante la exhibición de su cuerpo se reforzaba la idea cultural de anormalidad de los cuerpos negros.

Distintos autores (Morrison, 2013; Rabelo et al., 2021) llaman a este fenómeno la mirada blanca (que proviene del inglés *white gaze*) siendo los lentes a través de los cuales se produce conocimiento, narrativas y se somete a las personas que se desvían de la blancura a un escrutinio y control corporal. Sobre los contenidos mediáticos este hecho se manifiesta cuando las representaciones son creadas para que el público blanco se identifique y los demás se sientan como invitados.

Asimismo, en la actualidad esta caracterización de adultez en los personajes femeninos negros es una de las típicas percepciones que se les confiere a las niñas negras de ser menos inocentes y más maduras o adultas, siendo un vehículo para sexualizarlas (Epstein et al., 2017). A esto se debe añadir que los estereotipos que componen a estos

personajes (*mammies* y *zaphires*) son imágenes diseñadas para mantener estructuras de clase, raza y género, haciendo parecer que el sexismo, el racismo y la pobreza son situaciones inevitables de la vida (Collins, 2000).

Estas representaciones negativas modelan la imagen de las niñas de color y afectan la percepción de su propia identidad, contribuyendo a reforzar la idea de que estas son merecedoras de menos atención y cuidados (Epstein et al., 2017). Asumimos que es una forma de naturalizar las diferencias y como explica Hall (1997) provocar interacciones humanas más fijas y cerradas.

Al respecto, nos gustaría aclarar que entendemos al igual que Crenshaw (1991) que los estereotipos de género a los que se enfrentan las niñas de color son diferentes a los estereotipos que sufren las niñas blancas, y las connotaciones negativas que se les atribuye a las niñas debido a su color de piel no es el mismo que reciben los niños de color. Hay que destacar que estos procesos que ocurren de manera simultánea generan situaciones de desigualdad (Stefoni et al., 2016) y son normalizados a través de estas series.

Asimismo, en las series *Doraemon* y *MALC* se localiza una forma típica de representar a las mujeres asiáticas como sumisas y pasivas. Este sería un estereotipo específico de la figura de la mujer asiática constantemente personificada como sumisa y exótica (Barak et al., 2018).

Dichas imágenes que sin un análisis crítico pasan por inocentes e incluso por feministas, por su mayor número de personajes femeninos, en realidad contienen significaciones negativas y peligrosas para el desarrollo integral de los infantes. Sánchez-Labela Martín (2011) explica que sus efectos pueden ser de tres tipos: (a) emocional pues desensibiliza a la audiencia, (b) cognitivo ya que promueven una sensación de realidad y (c) conductual puesto que repercuten en el fomento de ciertas conductas.

En consecuencia, del análisis realizado se puede inferir que este tipo de contenido audiovisual está contribuyendo al crecimiento de estereotipos, conservando los ya existentes y transfiriendo nuevos modelos (Romero-Rodríguez et al., 2018). De modo que afecta a la salud física y mental de los infantes al provocar trastornos conductuales y alimenticios (Cantillo-Valero, 2015). Se estima que, debido a la gran influencia de estos contenidos sobre la mentalidad y comportamiento de las personas, estas representaciones

negativas podrían desfavorecer el desarrollo de creencias de igualdad, no sólo de género sino también intergrupales.

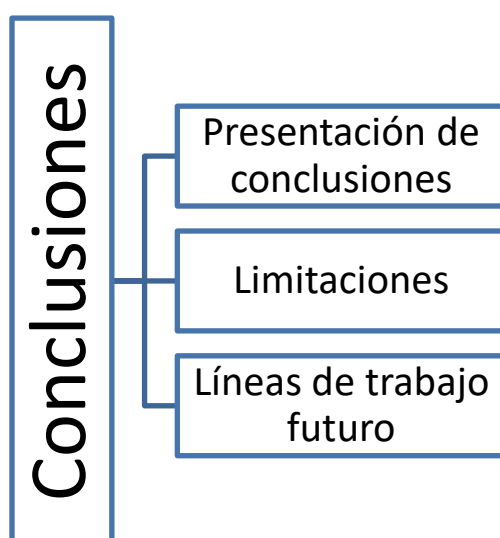
CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

En el presente capítulo procedemos a presentar las conclusiones vinculando los hallazgos a los objetivos de la investigación como manera de organizar y discutir los resultados. Además, finalizamos con la exposición de las limitaciones y algunas líneas de trabajo futuro que surgieron en el transcurso del estudio del material, así como se observa en la Figura 7.1. Posteriormente se desglosan las fuentes documentales utilizadas para la elaboración de esta tesis, donde se detallan las referencias bibliográficas, legislativas, webgrafía y los anexos.

Figura 7.1

Organización del Capítulo VII.



Consideramos que la televisión es el espacio ideal para la manifestación de identidades alternativas, ensayos narrativos y oportunidades innovadoras de producción audiovisual solo si adquiere aspecto de afrodescendiente, de mujer, de indígena, de medioambiente, de otras sexualidades y géneros alternos (Rincón, 2011). Por ello se entiende que es importante la inspección de las representaciones culturales que parecen ser inclusivas pero que al analizarlas y observarlas se descubre que están profundamente conectadas con estereotipos arcaicos.

Iniciamos este proyecto doctoral con la intención de reflexionar sobre las series infantiles de televisión y la representación de la diversidad cultural que transmiten. Tras la revisión documental de la producción científica acerca del tema y la fundamentación teórica, pasamos al trabajo de campo donde logramos responder las cuestiones planteadas.

7.1 Conclusiones

La presente investigación parte desde un enfoque sociocultural para analizar la representación de la diversidad cultural en tres series infantiles: *Miraculos: Las aventuras de Ladybug y Cat noir*, *La princesa Sofía* y *Doraemon*. De manera que buscamos identificar los estereotipos, ideas y valores con los cuales se construyen los modelos de diversidad, haciendo un análisis del discurso social implícito y explícito que difunden estas series infantiles.

Así, desde el inicio de este trayecto académico tratamos de mostrar la importancia que tienen los contenidos audiovisuales en las presentes generaciones y el poder socializador de dichas narrativas. De modo que por su relevancia educativa y social se contemplan estas series como un cuerpo de análisis ideal para comprender la construcción de los modelos culturales en la sociedad del siglo XXI.

En concreto, estimamos que trabajar temas de representación y medios de comunicación significa abordar cuestiones de justicia social, cultura, identidad y ciudadanía. Más aún en productos audiovisuales infantiles que, como comenta los clásicos Dorfman y Mattelart (1978), son espacios donde el mundo y su organización dialogan en los términos más simples. Siendo un recurso para trastocar e influir en el entendimiento de la realidad y sus estructuras sociales.

De ahí que, para acceder a dicho material se establecieron una serie de objetivos generales y específicos que nos permitieron acercarnos más al tema de investigación. Así, se tratan de alcanzar mediante la exploración de distintas aportaciones sobre diversidad cultural y contenidos audiovisuales para la niñez, además del estudio profundo de los programas infantiles seleccionados.

El objetivo general 1 que trazamos es *Examinar la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles de televisión*. Como forma de responder a la pregunta formulada en el planteamiento del problema: ¿Qué dice el estado del arte sobre la representación de la diversidad cultural en las series infantiles?

De esta forma, como manera de aproximarnos a nociones tan complejas nos apoyamos en el estudio de Val-Cubero (2017) para definir la representación de la diversidad cultural. Así, asumimos que esta es la imagen que se construye de la

multiplicidad de grupos que convergen en una sociedad, comprendiendo la visibilidad de la identidad y la lengua de las distintas culturas.

De la revisión documental realizada sobre la producción científica en torno a la representación de la diversidad cultural en las series infantiles constatamos que existen pocos estudios dedicados a este tema. Por tanto, se considera que hay una gran necesidad de explorar y examinar críticamente los productos mediáticos infantiles. Esto es debido tanto a la influencia que tienen estas narrativas sobre el desarrollo de los infantes, como a la responsabilidad social que queda manifiesta en el marco normativo internacional (CDN- UNICEF, 2006; Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018), en el legislativo y curricular nacional (Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual; La Ley 6/2016, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico; Real Decreto, 1630/2006; LOMLOE, 2020).

De este modo, nuestra intención con la presente investigación es abordar esta brecha que existe en el estudio de los medios, la infancia y la diversidad. Para despertar diálogos sobre los problemas sociales de desigualdad que obstruyen el desarrollo de una sociedad inclusiva. Esta necesidad de reabrir estos debates se ha hecho eco a través de movimientos sociales como BLM, que dentro de sus manifestaciones se crítica el papel de los medios en la difusión de estereotipos y la necesidad de traer a la luz representaciones positivas de la pluralidad social.

Respecto al objetivo específico 1.1 *Identificar los estereotipos que se asocian a la diversidad cultural en los trabajos revisados*, se observa que las representaciones de las minorías étnicas son estereotipadas y negativas. En el Capítulo II se detalla detenidamente esta problemática localizada en los contenidos para todas las edades (Dong y Murrillo, 2007; Entman y Rojecki, 2000; Greenberg y Collette, 1997; Harwood y Anderson, 2002; Koeman et al., 2007; Marcos-Ramos, 2014; Mastro y BehmMorawitz, 2005; Mastro y Greenberg, 2000; Mastro y Ortiz, 2008; Mastro et al., 2007; Mastro, 2017; Signorielli, 2009; Tukachinsky et al., 2015).

Algunos ejemplos que encontramos en esta revisión son: la ausencia de las personas de color en los relatos y de estar presentes, son ridiculizados o mostrados como relleno de fondo. Siendo presentados en roles secundarios, caracterizados como sujetos de bajo rendimiento intelectual, con familias ausentes, clase trabajadora, relacionados con la criminalidad y con temas de servicio.

Siguiendo con el objetivo 1.2 *Analizar en los estudios recientes la representación de la mujer de color*, se confirma a través del análisis de los estudios científicos que en la reproducción de imágenes estereotipadas ocurre una matización conforme al género. De modo que se constata la intersección que ocurre entre género y raza, siendo características que proyectan un efecto diferenciador en las representaciones sociales.

En dicha búsqueda documental se observa que las mujeres de color son representadas de forma estereotipada conforme a su etnia, pero como punto en común estas son sexualizadas y mostradas como exóticas. Esto nos alerta del doble peligro que estos imaginarios pueden tener en la identidad de aquellas niñas o mujeres que son racializadas y que no tienen otro tipo de figuras con las que identificarse.

Respecto al objetivo 1.3 *Explorar los estudios sobre los programas infantiles y la diversidad cultural*, encontramos que distintos trabajos (Clark, 2019; Delamorclaz-Ruiz, 2016; Hamlen y Imbesi, 2019; Johnson, 2019; Lemish, 2020; Monleón, 2021a; Ortega-Mohedano et al., 2018; Peruta y Powers, 2017; Sánchez-Labela Martín, 2018b) corroboran que existe una baja representación de la diversidad cultural en la programación infantil. De manera que la multiculturalidad queda presentada por medio de *tokens* y contruidos con características estereotipadas.

De esta forma, el examen de estos trabajos muestra que aún en los productos mediáticos infantiles los niños y niñas de color están ausentes o posicionados en roles secundarios y menores. Por igual, se observa que los personajes de color en estos productos son caracterizados con los mismos estereotipos que se muestran en contenidos dirigidos para un público joven-adulto.

Avanzando hacia el objetivo general 2, *Analizar la representación de la diversidad cultural que se construye en las series infantiles estudiadas a través de las características de los personajes tales como el color de la piel, el género y la clase social*. Hallamos que estos programas, aunque de distintos países y continentes, coinciden en la forma de representar la diversidad. En este sentido, estos resultados concuerdan con el estudio de Tukachinsky et al (2015) que explica que hay una tendencia presente en muchos países de representar negativamente ciertos grupos minoritarios. De manera que, se localizan representaciones que muestran la etnia de los personajes de color de forma ambigua y exótica.

Así, detectamos que en las series *MALC* y *La Princesa Sofía* se presentan la diversidad cultural existente en la sociedad a través de los personajes de color y mostrando en ciertas ocasiones objetos, paisajes y costumbres de otras culturales o realizando guiños (homenajes) a otras producciones cinematográficas.

Por un lado, consideramos que estos contenidos ofrecen a la infancia un panorama social diverso y con un mayor número de modelos con los que identificarse, ya que se exhiben personajes de diferentes orígenes y etnias. De esta manera, los infantes pueden aceptar o rechazar las experiencias que el relato les transmite pues no están limitados a reconocerse en un solo personaje.

Por otro lado, entendemos que estas son estrategias para abarcar a la audiencia de color dándoles una participación mínima, sin dejar de atender a las necesidades del público blanco. De modo que presentan diferentes modelos de personajes en roles menores y a su vez siguen transmitiendo las mismas narrativas donde los personajes principales presentan las cualidades heteropatriarcales deseadas en una sociedad neocolonial.

Por tanto, consideramos que estas series analizadas enseñan una mayor diversidad cultural que sus predecesoras, según los trabajos revisado (Clark, 2019; Delamorclaz-Ruiz, 2016; Hamlen y Imbesi, 2019; Johnson, 2019; Lemish, 2020; Monleón, 2021a; Ortega-Mohedano et al., 2018; Peruta y Powers, 2017; Sánchez-Labela Martín, 2018b). Sin embargo, entendemos que se necesitan producciones que muestren distintas historias y personajes de color con un desarrollo significativo. Al respecto, estamos de acuerdo con Yoo (2021) al proponer que para lograr cambios significativos en la sociedad se requiere algo más que una representación pasiva de la diversidad étnica.

Igualmente, cabe destacar que en estos dos programas se visibilizan nuevos modelos de personajes con el fin de romper con ciertos estereotipos culturales y de género. No obstante, a partir del análisis profundo observamos que existen un gran número de personajes contruidos en base a estereotipos negativos. Esto se ajusta a los resultados de distintos estudios (Clark, 2019; Johnson, 2019; Sánchez-Labela Martín, 2018b) sobre la diversidad en productos infantiles donde se constata la poca diversidad y la reproducción de estereotipos negativos.

En este sentido, coincidimos con Gruzinski (1994) al exponer que, aunque se están introduciendo nuevas imágenes, las antiguas figuras y símbolos no se abandonan. Este autor denomina a este fenómeno como la batalla cultural de las imágenes.

Respecto al objetivo 2.1 *Identificar los roles de los sujetos que protagonizan la diversidad cultural en los relatos de las series estudiadas*, los resultados muestran que en las series analizadas los personajes modelos de la diversidad cultural desarrollan roles menores, por medio de personajes de fondo que decoran el ambiente y personajes secundarios con arcos evolutivos breves. Todo ello coincide con el estudio de Marcos-Ramos et al., (2019), donde se muestra que los personajes que representan la diversidad cultural como migrantes o extranjeros son colocados como relleno de fondo. Asimismo, corrobora los hallazgos de otros trabajos (Hamlen y Imbesi, 2019; Sánchez-Labela Martín 2018b) que afirman que los niños de color ocupan roles secundarios en los productos infantiles.

De ahí que, se considera que estas narrativas están favoreciendo el desarrollo de las interacciones no simétricas. Por tanto, afecta la percepción de los niños y niñas de color sobre su propio valor pues ven sus necesidades relegadas a un segundo plano. De manera que estos relatos como espacios para experimentar contactos parasociales con grupos diversos que permiten insertar valores sobre cómo vemos a otras culturas y a nosotros mismos.

En cuanto al objetivo 2.2 *Analizar el discurso implícito y explícito que se transmite a través de las representaciones de la diversidad cultural en los programas infantiles*, se observa que el discurso de las series estudiadas fomenta la legitimación de ciertas relaciones sociales, favoreciendo pensamientos de superioridad blanca, ya que de manera implícita presentan las identidades caucásicas como la normativa de la realidad. De modo que se corrobora lo expuesto por Lemish (2020) al explicar que la televisión infantil permanece blanca y para clase media, implicando que esa es la niñez natural que se desea.

Además, de manera explícita observamos que son los personajes blancos quienes se presentan en posiciones de dominio y socialmente más favorecidos. Mientras que los personajes de color se relacionan con profesiones técnicas y actividades de servicio. De acuerdo con la fundamentación teórica (Hall, 1997; Hall 2011; McIntosh, 2014; Monleón,

2021a) se tiende a promover un orden social de superioridad blanca debido al poder simbólico de estas representaciones.

De esta forma, los resultados revelan que la niñez de la presente generación está bombardeada con mensajes nocivos que ayudan a naturalizar la jerarquización de la sociedad donde ciertos individuos son más valorados que otros y por ende tienen el derecho de ser escuchados. Por tanto, se normalizan las injusticias sociales como la discriminación y se limita las aspiraciones profesionales de un grupo. Estas son situaciones imaginarias que les permiten ver a los infantes qué tan lejos pueden llegar, cuál sería su rol en la comunidad y qué se espera de ellos como ciudadanos. Por ello, entendemos que son representaciones que irían en contra de los valores pedagógicos que se intentan alcanzar con la educación inclusiva.

Respecto al objetivo 2.3 *Reconocer la representación de las mujeres y niñas de color en los relatos de las series infantiles*, se detecta que los personajes femeninos de color muestran características estereotipas según su etnia. Estos hallazgos confirman los resultados de estudios anteriores (Barak et al., 2018; Bullock, 2018; Johnson, 2019; Said, 1979; Slakoff, 2020) que muestran que aún persisten los típicos estereotipos raciales ligados al género y continúa la exotización de la mujer de color. Algunos de los ejemplos encontrados en los relatos audiovisuales revisados son: mujeres negras como agresivas, víctimas o sobrevivientes y mujeres de Asia del Este como sumisas y exóticas.

Al igual que McDade-Montez et al. (2017) también encontramos que los personajes femeninos de color son sexualizados al igual que los personajes femeninos blancos en las series infantiles. No obstante, observamos que los personajes femeninos de color negro son mostrados con un aspecto corporal más desarrollado y físicamente más visible que otros personajes. Por lo que coincidimos con Epstein et al. (2017) que explica que este es un modo de *adultificar* a las niñas negras dando un vehículo para hipersexualizarlas.

Por tanto, asumimos que se siguen reproduciendo estereotipos antiguos que perpetúan la estigmatización de las mujeres de color. Asimismo, consideramos que desensibilizan a la audiencia sobre situaciones de desigualdad y deshumanizan a las chicas de color. Ya que las representan como sujetos *más resistentes*, que pueden soportar las adversidades y maltratos, siendo una percepción dañina que usó en los tiempos de la

colonización para disculpar la esclavitud y los maltratos. De modo que estas son narrativas peligrosas para el desarrollo de la igualdad de género en niñas racializadas.

En este sentido, entendemos que no se están cumpliendo las normativas presentes en las distintas legislaciones (Convención de los derechos del niño, Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de noviembre de 2018; Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual; La Ley 6/2016, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico) que establecen el derecho de los niños y niñas de acceder a una programación que muestre la diversidad social y cultural, reduciendo estereotipos y favoreciendo la inclusión social.

De esta manera, observamos que desde el plano jurídico de los derechos humanos se establece el deber de cuidar a la infancia en cada aspecto de su desarrollo. No obstante, los resultados aquí expuestos revelan que por medio de los contenidos audiovisuales la niñez es maltratada, manipulada y tratada como un consumidor.

Desde un punto de vista subjetivo como investigadora, mi identidad intersecciona con distintos aspectos (mujer, negra, latinoamericana, dominicana y por ende migrante, psicóloga y psicopedagoga) que contextualizan mi mirada y el interés por el estudio de estos temas. De modo que siempre he sido receptora de estas narrativas que presentan imágenes erróneas o exageradas que no corresponden a la realidad. Igualmente he sido testigo de cómo estas representaciones moldeaban la percepción que tienen las personas de sí mismas y de otras. Creando en muchas ocasiones una retroalimentación entre lo visto y lo vivido, produciéndose un efecto Pigmalión. Por ello, como profesional en el área de psicología y educación entiendo la importancia de estos imaginarios para las presentes generaciones que están creciendo en estos tiempos de pantallas.

Por tanto, reconocemos la importante función que tiene la educación mediática en la lucha contra la reproducción de estereotipos y la reducción del poder de los medios sobre la ciudadanía (Leurs et al., 2018; Marfil-Carmona y Ortiz-Cobo, 2019). Además de ser una herramienta perfecta para trabajar en las aulas de Infantil la resiliencia e inclusión social de todo el alumnado (Bruinenberg et al., 2019).

En este aspecto, como psicopedagoga los conocimientos elaborados en el presente trabajo nos aportan un marco de referencia para entender las dinámicas a las que están expuestos los alumnos/as a través de los medios y nos permite matizar el tipo de influencia

que tiene sobre los infantes. En este sentido, un psicopedagogo puede diseñar estrategias para mediar la construcción de significados mediáticos. De esta forma guiar el proceso de la alfabetización mediática a través de actividades que permitan desarrollar la capacidad crítica del alumnado de acuerdo con sus características psicoevolutivas y culturales.

Asimismo, consideramos que como profesionales de la educación se debe tener en cuenta que las necesidades de los infantes cambian dependiendo de cómo su identidad intersecciona con aspectos como la etnia, clase, género, etc. para poder brindarles las herramientas adecuadas para hacer frente a los problemas de representación, discurso y reproducción. Además, como psicopedagogos en las aulas de Infantil y Primaria abordar estos temas nos ayudaría a trabajar el duelo migratorio, la resiliencia, así como mejorar el ambiente escolar en términos de inclusión.

Al respecto, nuestro objetivo general 3 *Elaborar una guía de trabajo sobre temas de representación y diversidad cultural para docentes y familias a partir de los resultados encontrados en el estudio de campo*, lo desarrollamos en el apartado de líneas de trabajo futuro como un proyecto inacabado que va a seguir en constante evolución y adaptándose a los distintos tiempos/contextos.

En consecuencia, entendemos que una educación crítica en medios que comprenda la representación de la diversidad cultural beneficiaría la consecución de la educación inclusiva, ya que ambas persiguen el desarrollo de sociedades justas que respeten y celebren la diversidad (Ainscow, 2016; Naranjo, 2019; Torres, 2011). Tal como sostiene la Convención de los Derechos del Niño (1989) que establece que el valor de la inclusión de la diversidad es una competencia designada a la educación básica (Fuenzalida-Fernández, 2017). Además de ajustarse a la ley Orgánica de Educación (LOMLOE 3/2020) y al Decreto sobre principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (Decreto 104/2018) que disponen el reconocimiento y respeto a las distintas culturas que componen nuestra sociedad, eliminando estereotipos y fomentando lazos de igualdad.

De modo que retomamos la pregunta que nos ha llevado a realizar todo este recorrido: ¿Cómo se representa la diversidad cultural (personas de color o etnia no blanca) en las series infantiles? En conclusión, podemos afirmar que dos de las tres series infantiles analizadas se representa la diversidad cultural como corresponde con la

sociedad actual. Se puede observar que se están realizando esfuerzos para visibilizar la multiculturalidad de las sociedades, por lo cual se pueden considerar las series *MALC* y *La Princesa Sofía* como pequeños avances en el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, estos modelos de diversidad en ocasiones están contruidos sobre estereotipos negativos. De tal forma que el pluralismo cultural está representado como ciudadanos de segunda clase, individuos de apoyo, como sujetos que necesitan ser educados o como ejemplos de la variedad humana.

Por su parte, el programa de televisión *Doraemon* no muestra ninguna diversidad cultural ya que todos sus personajes tienen características morfológicas del este de Asia. En cambio, no se debe perder de vista que estos dibujos animados son de origen japonés y presentan aspectos culturales, sociales e históricos de este país. Siendo esta una forma de desenfocar las narrativas infantiles centradas en el occidente, así como de presentar otras historias y formas de vida diferentes a las presentadas tradicionalmente en los medios de comunicación. Sin embargo, encontramos narrativas que de manera implícita pueden promover actitudes discriminatorias en base al colorismo.

Desde nuestro estudio consideramos que acorde con el alcance internacional de estos productos y su influencia cognitiva estamos presenciando una estandarización de percepciones, valores e imaginarios sociales. Para finalizar, estimamos importante reafirmar que la educación es el proceso ideal para combatir contra aquellas pedagogías públicas que oprimen a la infancia. Confiamos que la escuela y toda su comunidad como institución que va a contracorriente es un espacio para crear más libertad y diversidad de pensamiento sin tener miedo al cambio (bell hooks, 1996). Asumiendo que esta apertura no significa deshacerse, por ejemplo, del canon del hombre blanco y reemplazarlo por otra cosa. Sino más bien permitir que exista diversidad de material y personas, comprometiéndose críticamente con ellos.

7.2 Limitaciones de la investigación

Se cierra el recorrido de este trabajo exploratorio reconociendo algunas de sus limitaciones. Primero, hemos de admitir que la tecnología y los contenidos audiovisuales están en evolución constante, siendo productos efímeros pues los hábitos de consumo y producción van cambiando.

En segundo lugar, debemos destacar el tamaño del material documental analizado que como contenido audiovisual popular va aumentando al pasar el tiempo. Otra limitante fue las restricciones físicas provocadas por la pandemia Covid-19 que nos impidió realizar actividades como el visionado de episodios de las series junto a los niños y niñas como forma de analizar el aprendizaje que les queda tras la observación.

Además, nos encontramos ante un tema complejo donde intervienen diversas variables que como investigadores no podemos controlar, así como el hecho de no estar presentes al momento del visionado. Ya que como se ha explicitado anteriormente, los mensajes televisivos son mediados por la cultura, la familia y las experiencias previas de los niños y niñas. Por lo que, Del Río et al. (2004) plantean que los efectos de la televisión dependen de la edad del infante, de su idiosincrasia, del tiempo dedicado al consumo televisivo y la supervisión parental.

Estimamos necesario seguir profundizando en la problemática puesta de manifiesto por el movimiento BLM y ratificada por los resultados obtenidos de las series analizadas. Asumimos que la educación debe buscar liberar a los estudiantes (Freire, 1971), tratando de eliminar las injusticias sociales y culturales, al descubrir y modificar circunstancias de dominio, sujeción y reproducción tanto fuera como dentro de los centros escolares (Freire, 1971; Giroux, 1990).

Asimismo, en el trabajo de campo hemos aprendido lo valioso de investigar desde un enfoque interdisciplinar en las fuentes, lo que nos permitió optimizar el análisis y generar conocimientos reflexivos. Tras la realización de este estudio nos surgen cuestiones como ¿qué pueden hacer los Sistemas Educativos para reavivar los diálogos de justicia social? ¿Qué acciones y políticas educativas se necesitan llevar a cabo para garantizar una educación inclusiva que celebre la diversidad del alumnado? ¿Qué pueden hacer los centros educativos para promover una educación mediática inclusiva que luche contra el racismo? ¿Qué podemos hacer los docentes en nuestras aulas para mejorar la

inclusión social y promover la participación significativa de estos grupos marginados?
¿Cómo potenciar el trabajo conjunto entre escuela y familia?

A continuación, pasamos a desarrollar algunas líneas de trabajo futuro que estas preguntas suscitan.

7.3 Líneas de trabajo futuro

Para la continuidad de nuestra línea de trabajo consideramos que sería de interés contar con una muestra de series infantiles más amplia. Asimismo, sería conveniente abordar el análisis de las series juveniles que alcanzan a un público de mayor edad, pero igual de vulnerables pues se encuentran aún en período de formación.

Dejando atrás las restricciones por la pandemia, sería beneficioso realizar un estudio de campo dentro de las aulas de infantil. De modo que se pudiera evaluar las series infantiles junto a los infantes, haciendo uso de entrevistas y grupos de discusión. Observando los diálogos y juegos entre iguales que estos productos proveen.

También nos gustaría expresar que estos son temas polémicos y susceptibles de múltiples enfoques que valdría la pena seguir investigando ya que tocan temas de identidad y justicia. Consideramos que sería necesario contemplar la mirada de los expertos audiovisuales pues sería una forma de mirar desde el otro lado de la ventana de este estudio.

Igualmente, entendemos que es de gran importancia seguir publicando sobre este tema ya que como se encuentra en la revisión documental del Capítulo II ubicar estudios concretos que exploren la representación de la raza e identidad en programas infantiles no es tarea fácil, pues los precedentes son limitados. Por tanto, nos interesaría darle continuidad a las investigaciones que examinan la intersección del color de piel, raza, etnia, origen y el género en las representaciones mediáticas que nuestros/as jóvenes consumen.

En fin, tareas suficientes sobre las que seguir aprendiendo y trabajando en un futuro cercano. Del mismo modo, nos gustaría solidarizarnos con iniciativas como ¿Dónde están ellas? que tratan de visibilizar mujeres expertas en espacios públicos; el proyecto Women's Legacy que busca desarrollar materiales digitales de libre acceso para

promover la inclusión de las mujeres en los contenidos curriculares; el Mes Europeo de la Diversidad y el premio a las Capitales Europeas de la Inclusión y la Diversidad que surgen como estrategia que intentan promover la inclusión en las ciudades, pueblos o regiones de Europa.

Como manera de abordar el Objetivo general 3. *Elaborar una guía de trabajo sobre temas de representación y diversidad cultural para docentes y familias a partir de los resultados encontrados en el estudio de campo*, desarrollamos una propuesta de estrategias de intervención para trabajar en el aula de Infantil y Primaria.

En este marco, siguiendo las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (1997) se entiende que en la etapa de Infantil ya pueden acceder a los símbolos de la cultura mediática, comprenden el relato por escenas e imitan lo observado en la televisión emulando a superhéroes y personajes de animación (Navarro-Cortés, 2014). Por lo tanto, también se entiende que pueden realizar actividades donde se reconstruyan los significados y se adapten al contexto del alumnado (Bruner, 1997).

De ahí que nos preguntamos ¿Qué contenido hay que trasladar a los niños y niñas para que reflexionen de manera crítica en torno a los contenidos audiovisuales? Desde el análisis de los resultados se destaca el tema del reconocimiento de las identidades y los distintos grupos culturales que conviven en una sociedad, así como la justicia social, la inclusión y la resiliencia.

De este modo, tomamos como referencia organizaciones como Sesame Street que cubren dichos aspectos con los términos de justicia racial y diversidad en la comunidad (Sesame Street en las comunidades, s.f).

A continuación, se despliegan algunas recomendaciones que podrían ser beneficiosas para introducir estos temas y desarrollar una alfabetización mediática crítica:

- Proyectar videos que hablen y muestren la pluralidad cultural. De forma que se visibilicen distintas realidades y se desarticulen la superioridad de una sobre otra (2021a).
- Utilizar cortometrajes como recursos didácticos donde se muestren la diversidad de personas e historias. De modo que se trabajen temas curriculares al mismo tiempo que crean espacios de libertad, representación y diversidad de pensamiento (hooks, 1996)

- Analizar cortos de las series populares que los estudiantes consumen como objetos de estudio. De tal manera que se deconstruyan las representaciones negativas y se reinterprete el contenido audiovisual (Monleón, 2021b).
 - Identificar lo que sucede en el relato (trama, temas).
 - Describir cómo se lleva a cabo la resolución de problema.
 - Examinar los personajes: diferenciar la distribución de roles, características y estereotipos que los componen.
 - Determinar los espacios que ocupan en la escena los personajes de color.
 - Llamar la atención a los gestos y formas de actuar de los personajes que transmiten posicionamientos de poder.
 - Calificar qué pasa con las acciones secundarias o principales.
- Reelaborar los cortos animados observados. Así, como forma de entender el mundo, crearlo y cambiarlo. El alumnado puede reconstruir los relatos entre lo colectivo (lo que sea hablado en clase) y lo personal (su interés e imaginación), viviendo distintas historias (Contreras, 2018). Esto puede realizarse a través de actividades como:
 - Narración fotográfica que permitiría la construcción y negociación de significados, promoviendo experiencias democráticas (García-Vera, 2009; Rumayor, 2018).
 - Elaboración de comics como método para recrear las escenas que los estudiantes desean modificar, fomentando un estudio del lenguaje y la representación (Segovia Aguilar, 2010).
- Reflexionar sobre el papel que tienen estos relatos audiovisuales en el desarrollo de creencias populares.

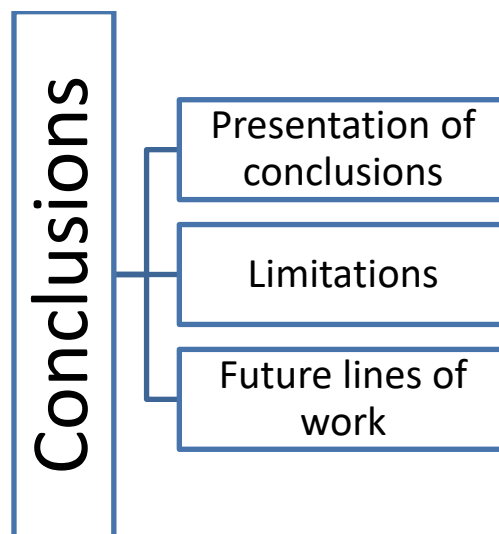
En este sentido, por medio de estas sugerencias se podría abrir un diálogo sobre las realidades sociales y proveer así una alfabetización mediática que permita mirar críticamente, descifrando códigos del lenguaje audiovisual presentes en los elementos del relato infantil. Asimismo, se abordarían temas tan relevantes como las identidades, diversidad cultural, justicia social, la inclusión y la resiliencia para seguir trabajando los valores pedagógicos que se intentan alcanzar con la educación inclusiva.

Chapter Conclusions

In this chapter we proceed to present the conclusions linking the findings to the research objectives as a way of organising and discussing the results. In addition, we finish with the presentation of the limitations and some lines of future work that emerged while studying the material, as shown in Figure 7.1. Subsequently, we break down the documentary sources used for the preparation of this thesis, detailing the bibliographical, legislation, web references and the annexes.

Figure 7.1

Organization of Chapter VII.



We believe that television is the ideal space for the manifestation of alternative identities, narrative essays, and innovative opportunities for audio-visual production only if it includes the appearance of Afro-descendant, indigenous people, middle-Eastern, women, ecological actions, multiple sexualities, and alternate genders (Rincón, 2011). For this reason, it is understood that it is important to inspect cultural representations that appear to be inclusive, but when analysed and observed, it is discovered that they are deeply connected with archaic stereotypes.

We started this doctoral project with the intention of reflecting on children's television series and the representation of cultural diversity that they transmit. After the literature review on the subject and the theoretical foundation, we were able to answer the questions raised through the field work.

7.1 Conclusions

This research uses a sociocultural approach to analyse the representation of cultural diversity in three children's series: *Miraculous: The Adventures of Ladybug and Cat noir*, *Sofia the First* and *Doraemon*. We seek to identify the stereotypes, ideas and values with which diversity models are built, looking over the implicit and explicit social discourse that these children's series spread.

Thus, from the beginning of this academic journey we have tried to show the importance of audio-visual content in the present generations and the socializing power of these narratives. Due to their educational and social relevance, these series are seen as an ideal body of analysis to understand the construction of cultural models in 21st century society.

Specifically, we believe that working on issues of representation and the media means addressing issues of social justice, culture, identity, and citizenship. This is even more so the case in children's audio-visual products that, as the classic Dorfman and Mattelart (1978) comment, are spaces where the world and its organisation hold a dialogue in the simplest terms, as they are a resource to disrupt and influence the understanding of reality and its social structures.

Hence, to access said material, a series of general and specific objectives were established that allowed us to get closer to the research topic. These are fulfilled through the exploration of different contributions on cultural diversity and audio-visual content for children, in addition to the in-depth study of the selected children's programs.

The general objective 1 that we trace is to *Examine the scientific production around the representation of cultural diversity in children's television series*. As a way of answering the question formulated in the problem statement: What does the state of the art say about the representation of cultural diversity in children's series?

In this way, as a way of approaching such complex notions, we rely on the study by Val-Cubero (2017) to define the representation of cultural diversity. Thus, we assume that this is the image that is constructed of the multiplicity of groups that converge in a society, including the visibility of the identity and language of the different cultures.

From the literature review carried out on the scientific production around the representation of cultural diversity in children's series, we find that there are few studies dedicated to this topic. Therefore, it is considered that there is a great need to explore and critically examine children's media products. This is due both to the influence that these narratives have on the development of infants, and to the social responsibility that is manifested in the international normative framework (CDN- UNICEF, 2006; Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament and of the Council of November 14, 2018), in the national legislation and curriculum (Law 7/2010, General of Audio-visual Communication; Law 6/ 2016, of the Public Broadcasting and Television Service of the Autonomous Community; Royal Decree, 1630/2006; LOMLOE, 2020).

In this way, our intention with this research is to address this gap that exists in the study of media, childhood, and diversity. To spark dialogue on the social problems of inequality that obstruct the development of an inclusive society. This need to reopen these debates has been echoed through social movements such as BLM, which within their manifestations criticize the role of the media in the dissemination of stereotypes and the need to bring to light positive representations of social plurality.

Regarding the specific objective 1.1 *Identify the stereotypes associated with cultural diversity in the works reviewed*, it is observed that the representations of ethnic minorities are stereotyped and negative. Chapter II details this problem located in the contents for all ages in detail (Dong & Murrillo, 2007; Entman & Rojecki, 2000; Greenberg & Collette, 1997; Harwood & Anderson, 2002; Koeman et al., 2007; Marcos-Ramos, 2014; Mastro & BehmMorawitz, 2005; Mastro & Greenberg, 2000; Mastro & Ortiz, 2008; Mastro et al., 2007; Mastro, 2017; Signorielli, 2009; Tukachinsky et al., 2015).

Some examples that we found in this review are the absence of people of colour in the stories and if they are present, they are ridiculed or shown as background filler. They are presented in secondary roles, characterised as subjects of low intellectual performance, with absent families, working class, related to crime and service issues.

Continuing with objective 1.2 *Analyse the representation of women of colour in recent studies*, it is confirmed through the analysis of scientific studies that in the reproduction of stereotyped images there is a nuance according to gender. Thus, the intersection that occurs between gender and race is demonstrated, being characteristics that project a differentiating effect on social representations.

In this bibliographic review, it is observed that women of colour are represented in a stereotyped way according to their ethnicity, but as a common point they are sexualised and shown as exotic. This alerts us to the double danger that these imaginaries can have on the identity of those girls or women who are racialised and who do not have other types of figures with which to identify.

Regarding objective 1.3 *Explore studies on children's programs and cultural diversity*, we found that different works (Clark, 2019; Delamorclaz-Ruiz, 2016; Hamlen & Imbesi, 2019; Johnson, 2019; Lemish, 2020; Monleón, 2021a; Ortega-Mohedano et al., 2018; Peruta & Powers, 2017; Sánchez-Labela Martín, 2018b) corroborate that there is a low representation of cultural diversity in children's programming, where multiculturalism is presented through tokens and built with stereotyped characteristics.

In this way, the examination of these works shows that even in children's media products, children of colour are absent or positioned in secondary and minor roles. Similarly, it is observed that the characters of colour in these products are characterized by the same stereotypes that are shown in content aimed at a young-adult audience.

Moving towards general objective 2, *Analyse the representation of cultural diversity that is built in the children's series studied through the characteristics of the characters such as skin colour, gender, and social class*. We found that these programs, although from different countries and continents, coincide in the way they represent diversity. In this sense, these results agree with the study by Tukachinsky et al (2015), which explains that there is a tendency in many countries to negatively represent certain minority groups. Thus, representations are located that show the ethnicity of the characters of colour in an ambiguous and exotic way.

Thus, we detect that in the series MALC and Sofia the First the cultural diversity existing in society is presented through the characters of colour and shown through certain

occasional objects, landscapes and customs of other cultures or hinting (with tributes) to other cinematographic productions.

On the one hand, we consider that these contents offer children a diverse social panorama and a greater number of models with which to identify, since characters of different origins and ethnic groups are exhibited. In this way, infants can accept or reject the experiences that the story conveys to them because they are not limited to recognising themselves in a single character.

On the other hand, we understand that these are strategies to reach the audience of colour by giving them minimal representation, while still catering to the needs of the white audience. They therefore present different models of characters in minor roles and at the same time continue to transmit the same narratives where the main characters present the desired heteropatriarchal qualities in a neo-colonial society.

Therefore, we consider that these analysed series show a greater cultural diversity than their predecessors, according to the works reviewed. (Clark, 2019; Delamorclaz-Ruiz, 2016; Hamlen & Imbesi, 2019; Johnson, 2019; Lemish, 2020; Monleón, 2021a; Ortega-Mohedano et al., 2018; Peruta & Powers, 2017; Sánchez-Labela Martín, 2018b). However, we understand that there is a need for productions that show different stories and characters of colour with significant development. In this regard, we agree with Yoo (2021) in proposing that to achieve significant changes in society, something more than a passive representation of ethnic diversity is required.

Likewise, it should be noted that in these two programs new character models are made visible to break with certain cultural and gender stereotypes. However, from the deep analysis we observe that there are many characters built based on negative stereotypes. This is in line with the results of different studies (Clark, 2019; Johnson, 2019; Sánchez-Labela Martín, 2018b) on diversity in children's products where little diversity and the reproduction of negative stereotypes are confirmed.

In this sense, we agree with Gruzinski (1994) when stating that, although new images are being introduced, the old figures and symbols are not being abandoned. This author calls this phenomenon the cultural battle of images.

Regarding objective 2.1 *Identify the roles of the subjects that lead cultural diversity in the stories of the series studied*, the results show that in the analysed series

the model characters of cultural diversity develop minor roles, through background characters that decorate the environment and secondary characters with short evolutionary arcs. All this coincides with the study by Marcos-Ramos et al., (2019), where it is shown that the characters that represent cultural diversity as migrants or foreigners are placed as background filler. Likewise, it corroborates the findings of other works (Hamlen & Imbesi, 2019; Sánchez-Labela Martín 2018b) that affirm that children of colour occupy secondary roles in children's products.

Hence, it is considered that these narratives are favouring the development of non-symmetrical interactions. Therefore, it affects the perception of children of colour about their own value as they see their needs relegated to the background. So these stories as spaces to experience parasocial contacts with diverse groups that allow inserting values about how we see other cultures and ourselves.

Regarding objective 2.2 *Analyse the implicit and explicit discourse that is transmitted through the representations of cultural diversity in children's programs*, it is observed that the discourse of the series studied promotes the legitimisation of certain social relations, favouring thoughts of white superiority, since they implicitly present Caucasian identities as the normative of reality. Thus, what was stated by Lemish (2020) is corroborated when he explains that children's television remains white and for the middle class, implying that this is the natural childhood that is desired.

In addition, we explicitly observe that it is the white characters who appear in positions of dominance and are socially more favoured, while the characters of colour are related to technical professions and service activities. According to the theoretical foundation (Hall, 1997; Hall 2011; McIntosh, 2014; Monleón, 2021a) there is a tendency to promote a social order of white superiority due to the symbolic power of these representations.

In this way, the results reveal that the children of the present generation are bombarded with harmful messages that help to normalise the hierarchy of society where certain individuals are more valued than others and thus have the right to be heard. Therefore, social injustices such as discrimination are normalised, and the professional aspirations of a group are limited. These are imaginary situations that allow children to see how far they can go, what their role in the community would be, and what is expected

of them as citizens. Therefore, we understand that they are representations that would go against the pedagogical values that are intended to be achieved with inclusive education.

Regarding objective 2.3 *Recognise the representation of women and girls of color in the stories of children's series*, it is detected that the female characters of color show stereotypical characteristics according to their ethnicity. These findings confirm the results of previous studies (Barak et al., 2018; Bullock, 2018; Johnson, 2019; Said, 1979; Slakoff, 2020) that show that the typical racial stereotypes linked to gender persist and the exoticisation of women of colour continues. Some of the examples found in the audio-visual accounts reviewed are Black women as aggressive, victims or survivors, and East Asian women as submissive and exotic.

Like McDade-Montez et al. (2017) also found that female characters of colour are sexualised just like white female characters in children's series. However, we observe that the black female characters are shown with a more developed and physically more visible body aspect than other characters. Therefore, we agree with Epstein et al. (2017) that explains that this is a way to present black girls as adult and, in this way, promote their hypersexuality

Therefore, we assume that old stereotypes continue to be reproduced that perpetuate the stigmatisation of women of colour. We also believe that they desensitise the audience to situations of inequality and dehumanise girls of colour since they represent them as more resistant subjects, who can withstand adversity and mistreatment, this being a harmful perception that was used in the times of colonisation to excuse slavery and mistreatment. These are therefore dangerous narratives for the development of gender equality in girls of colour.

In this sense, we understand that the regulations present in the different legislations are not being complied with (Convention on the rights of the child, Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament and of the Council of November 14, 2018; Law 7/2010, of Audio-visual Communication; Law 6/2016, of the Public Broadcasting and Television Service of the Autonomous Community) that establishes the right of boys and girls to access programming that shows social and cultural diversity, reducing stereotypes and favouring social inclusion.

In this way, we observe that from the legal plane of human rights, the duty to care for children in every aspect of their development is established. However, the results presented here reveal that through audio-visual content children are mistreated, manipulated, and treated as a consumer.

From a subjective point of view as a researcher, my identity intersects with different aspects (female, black, Latin American, Dominican, and therefore migrant, psychologist and educational psychologist) that contextualise my view and interest in the study of these issues. I have always been a recipient of these narratives that present erroneous or exaggerated images that do not correspond to reality. I have also witnessed how these representations shaped the perception that people have of themselves and of others, on many occasions creating feedback between what was seen and what was experienced, producing a Pygmalion effect. For this reason, as a professional in the area of psychology and education, I understand the importance of these imaginaries for the present generations that are growing up in these times of screens.

Therefore, we recognize the important role that media education has in the fight against the reproduction of stereotypes and the reduction of the power of the media over citizens (Leurs et al., 2018; Marfil-Carmona & Ortiz-Cobo, 2019), in addition to being a perfect tool to work on the resilience and social inclusion of all students in infant classrooms (Bruinenberg et al., 2019).

In this aspect, as an educational psychologist, the knowledge developed in this work provides us with a reference framework to understand the dynamics to which students are exposed through the media and allows us to clarify the type of influence it has on infants. In this sense, an educational psychologist can design strategies to mediate the construction of media meanings and in this way, guide the process of media literacy through activities that allow students to develop their critical capacity according to their psycho-evolutionary and cultural characteristics.

Likewise, we consider that as education professionals, we must take into account that the needs of children change depending on how their identity intersects with aspects such as ethnicity, class, gender, etc. in order to provide them with the appropriate tools to deal with the problems of representation, discourse and reproduction. In addition, as educational psychologists in infant and primary classrooms, addressing these issues

would help us work on migratory grief, resilience, as well as improve the school environment in terms of inclusion.

In this regard, our general objective 3 to *prepare a work guide on issues of representation and cultural diversity for teachers and families based on the results found in the field study*, we develop it in the section on lines of future work as an unfinished project that it will continue to evolve and adapt to different times/contexts.

Consequently, we understand that a critical media education that includes the representation of cultural diversity would benefit the achievement of inclusive education, since both pursue the development of fair societies that respect and celebrate diversity (Ainscow, 2016; Naranjo, 2019; Torres, 2011), as stated in the Convention on the Rights of the Child (1989), which establishes that the value of the inclusion of diversity is a competence assigned to basic education (Fuenzalida-Fernández, 2017). In addition to complying with the Organic Law of Education (LOMLOE 3/2020) and the Decree on principles of equity and inclusion in the Valencian educational system (Decree 104/2018) that provide recognition and respect for the different cultures that make up our society, eliminating stereotypes and fostering bonds of equality.

So we return to the question that has led us on this journey: How is cultural diversity (people of colour or non-white ethnicity) represented in children's series? In conclusion, we can affirm that two of the three children's series analysed represent cultural diversity as it corresponds to today's society. Efforts are being made to make the multiculturalism of societies visible, for which the series *MALC* and *Sofia the First* can be considered as small advances in the recognition of diversity. However, these models of diversity are sometimes built on negative stereotypes, in such a way that characters of cultural pluralism are represented as second-class citizens, supporting individuals, as subjects who need to be educated or as examples of human variety.

For its part, the television show *Doraemon* does not show any cultural diversity as all its characters have morphological characteristics of East Asia. On the other hand, it should not be forgotten that these cartoons are of Japanese origin and present cultural, social, and historical aspects of this country, this being a way of blurring children's narratives centered on the West, as well as presenting other stories and ways of life different from those traditionally presented in the media. However, we find narratives that can implicitly promote discriminatory attitudes based on colourism.

From our study we consider that in accordance with the international scope of these products and their cognitive influence we are witnessing a standardisation of perceptions, values, and social imaginaries. To conclude, we consider it important to reaffirm that education is the ideal process to combat those public pedagogies that oppress children. We trust that the school and its entire community as an institution that goes against the current is a space to create more freedom and diversity of thought without being afraid of change (bell hooks, 1996), assuming that this opening does not mean getting rid of, say, the white male canon and replacing it with something else. But rather allowing diversity of material and people to exist, critically engaging with them.

7.2 Research limitations

The tour of this exploratory work is closed by acknowledging some of its limitations. First, we have to admit that technology and audio-visual content are constantly evolving, being ephemeral products because consumption and production habits are changing.

Secondly, we must highlight the size of the documentary material analysed, which as popular audio-visual content is increasing over time. Another limitation was the physical restrictions caused by the Covid-19 pandemic that prevented us from carrying out activities such as watching episodes of the series together with the children as a way of analysing the learning that remains after the observation.

In addition, we are faced with a complex issue where various variables intervene that as researchers we cannot control, as well as the fact of not being present at the time of viewing. Since, as explained above, television messages are mediated by culture, family, and previous experiences of children. Therefore, Del Río et al. (2004) state that the effects of television depend on the age of the infant, their idiosyncrasies, the time spent watching television and parental supervision.

We consider it necessary to continue delving into the problem highlighted by the BLM movement and ratified by the results obtained from the analysed series. We assume that education should seek to liberate students (Freire, 1971), trying to eliminate social and cultural injustices, by discovering and modifying circumstances of domination, subjection, and reproduction both outside and inside schools (Freire, 1971; Giroux, 1990).

Likewise, in the field work we have learned the value of researching from an interdisciplinary approach to the sources, which allowed us to optimize the analysis and

generate reflective knowledge. After conducting this study, questions such as What can Educational Systems do to revive social justice dialogues? What actions and educational policies need to be carried out to guarantee an inclusive education that celebrates the diversity of the student body? What can schools do to promote inclusive media education that fights racism? What can we teachers do in our classrooms to improve social inclusion and promote the meaningful participation of these marginalized groups? How to promote joint work between school and family? Next, we proceed to develop some lines of future work that these questions raise.

7.3 Lines of future work

For the continuity of our line of work, we consider that it would be of interest to have a broader sample of children's series. Likewise, it would be convenient to approach the analysis of the youth series that reach an older audience, but just as vulnerable since they are still in their formative period.

Leaving behind the restrictions due to the pandemic, it would be beneficial to carry out a field study within children's classrooms. In this way, the children's series could be evaluated together with the infants, using interviews and discussion groups, observing the dialogues and games between equals that these products provide.

We would also like to express that these are controversial issues and susceptible to multiple approaches that it would be worthwhile to continue investigating since they touch on issues of identity and justice. We consider that it would be necessary to contemplate the gaze of the audio-visual experts, since it would be a way of looking from the other side of the window of this study.

Likewise, we understand that it is of great importance to continue publishing on this topic since, as found in the documentary review of Chapter II, locating specific studies that explore the representation of race and identity in children's programs is not an easy task, since the precedents are limited. Therefore, we would be interested in continuing research that examines the intersection of skin colour, race, ethnicity, origin, and gender in the media representations that our young people consume.

Overall, these are a few of many tasks on which to continue learning and working in a near future. In the same way, we would like to show solidarity with initiatives such as Where are they? which try to make women experts visible in public spaces; the

Women's Legacy project that seeks to develop free access digital materials to promote the inclusion of women in curricular content; the European Month of Diversity and the award for the European Capitals of Inclusion and Diversity that arise as a strategy that tries to promote inclusion in the cities, towns, or regions of Europe.

To address General Objective 3 *Prepare a work guide on issues of representation and cultural diversity for teachers and families based on the results found in the field study*, we developed a proposal for intervention strategies to work in infant and primary classrooms.

In this framework, following the stages of cognitive development of Piaget (1997), it is understood that in the Infant stage they can already access the symbols of media culture, understand the story by scenes and imitate what is observed on television emulating superheroes and animation characters (Navarro-Cortés, 2014). Therefore, it is also understood that they can carry out activities where meanings are reconstructed and adapted to the context of the students (Bruner, 1997).

Hence, we ask ourselves, what content should be transferred to children so that they reflect critically on audio-visual content? From the analysis of the results, the issue of recognition of identities and the different cultural groups that coexist in a society stands out, as well as social justice, inclusion, and resilience.

In this way, we take as a reference Sesame Street that, as an organisation, covers these aspects with the terms of racial justice and diversity in the community (Sesame Street in the communities, s.f).

Below are some recommendations that could be beneficial to introduce these issues and develop critical media literacy:

- Project videos that speak and show cultural plurality, in such a way that different realities are made visible and the superiority of one over the other is dismantled (2021a).
- Use short films as teaching resources where the diversity of people and stories are shown, so that curricular issues are worked on while creating spaces for freedom, representation, and diversity of thought (hooks, 1996).

- Analyse shorts of popular series that students consume as objects of study, in such a way that negative representations are deconstructed, and the audio-visual content is reinterpreted (Monleón, 2021b).
 - Identify what happens in the story (plot, themes).
 - Describe how problem solving is carried out.
 - Examine the characters: differentiate the distribution of roles, characteristics and stereotypes that compose them.
 - Determine the spaces that the colored characters occupy in the scene.
 - Draw attention to the gestures and way of acting of the characters that transmit positions of power.
 - Qualify what happens with secondary or main actions.
- Rework the observed animated shorts, thus as a way of understanding the world, creating it and changing it. Students can reconstruct the stories between the collective (what is discussed in class) and the personal (their interest and imagination), living different stories (Contreras, 2018). This can be done through activities such as:
 - Photographic narration that would allow the construction and negotiation of meanings, promoting democratic experiences (García-Vera, 2009; Rumayor, 2018).
 - Elaboration of comics as a method to recreate the scenes that students wish to modify, promoting a study of language and representation (Segovia Aguilar, 2010).
- Reflect on the role of these audio-visual stories in the development of popular beliefs.

In this sense, through these suggestions a dialogue could be opened on social realities and thus provide a media literacy that allows us to look critically, deciphering codes of the audio-visual language present in the elements of the children's story. Likewise, relevant issues such as identities, cultural diversity, social justice, inclusion, and resilience would be addressed to continue working on the pedagogical values that are intended to be achieved with inclusive education.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Achebe, C. (2000). "Today, the Balance of Stories". *En su: Home and exile*. Oxford University Press
- Adams, V. N. y Stevenson, H. C. (2012). Media Socialization, Black Media Images and Black Adolescent Identity. En D. T. Slaughter-Defoe (Ed.), *Racial Stereotyping and Child Development* (pp. 28-46). Contrib Hum Dev.
- Adichie, Ch. (2010). *El peligro de una sola historia*. Arcadia.
- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., y Sanford, R. (1965). *La personalidad autoritaria*. Proyección.
- Aggleton, P. y Parker, R. (2002). *Estigma y discriminación relacionados con el VIH/SIDA. Marco conceptual y base para la acción*. ONUDIDA
- Aggleton, P. y Parker, R. (2005). *Violaciones de los derechos humanos, estigma y discriminación relacionados con el VIH. Estudios de caso de intervenciones exitosas*. ONISIDA
- Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, A. (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo post-covid*. Tirant humanidades.
- Aguaded, J. I. y contín, S. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula*. Ediciones Ciccus.
- Aguaded, J. I. y Guerra, S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas. *Sphera Pública*, 12, 21-39.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alba, R. B. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Grao

- Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A., y Sánchez Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC*, 14(1), 89-100.
- Aldama, F. (Ed.). (2013). *Latinos and narrative media: Participation and portrayal*. Springer.
- Alonso, A. (2017). Qué sabemos sobre los efectos del iPad, TV y celular en el desarrollo de los niños. *Psyciencia* (16/06)
- Álvarez, A., Del Río, M. y Del Río Pereda, P. (2003). El efecto Pigmalión en televisión: Orientaciones propuestas sobre la influencia de la televisión en la infancia. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, (4).
- Amigo, B., Bravo, M., Sécail, C., Lefébure, P. y Borrell, A. (2016). Televisión, diversidad y hegemonía cultural: un estudio comparado de los estereotipos étnicos dominantes en los sistemas televisivos de Chile y Francia. *Cuadernos.info*, (39), 151-164. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.754>
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Andréu Abela, J. (2011). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/09575140903562387>
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, 338, 85-99.
- Appadurai, A. (2019). Traumatic Exit, Identity Narratives, and the Ethics of Hospitality. *Television & New Media*, 20(6), 558-565. <https://doi.org/10.1177/1527476419857678>
- Arellano, G. (2017). *Latino Representation on Primetime Television in English and Spanish Media: A Framing Analysis* [Tesis de Maestría, San Jose State

University].

https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8332&context=etd_theses

Arnaus-Moral, R. (2017) Conciencia del sí y del otro. En J. Contreras-Domingo (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 93-96). Ediciones Morata

Aronson, K. M., Callahan, B. D. y O'Brien, A. S. (2018). Messages matter: Investigating the thematic content of picture books portraying underrepresented racial and cultural groups. *Sociological Forum* 33(1), 165-185. <https://doi.org/10.1111/socf.12404>

Ash, E. (2015). Racial discourse in The Blind Side: The economics and ideology behind the white savior format. *Studies in Popular Culture*, 38(1), 85-103.

Augustowsky, G. P. (2019). La creación audiovisual en la infancia: estudio de experiencias en contextos educativos. *Educación artística: revista de investigación*. 235-250. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.13922>

Auster, C. J. y Mansbach, C. S. (2012). The gender marketing of toys: An analysis of type of toy on the disney store website. *Sex Roles*, 67(7/8), 375-388.

Baigorri, L. (2004). *Vídeo: primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60 y 70*. Ed. Brumaria

Bailey, M. y Trudy. (2018). On misogynoir: citation, erasure, and plagiarism. *Feminist Media Studies*, 18(4), 762-768. <http://dx.doi.org/10.1080/14680777.2018.1447395>

Baker, K. y Raney, A.A. (2007). Equally super? Gender-role stereotyping of superheroes in children's animated programs. *Mass Communication & Society* 10, 24-41.

Banchs, M. (1984). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En B. Jiménez (Comp.), *Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica*. EDUC.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 121-154). Erlbaum.
- Barak, G., Leighton, P. y Cotton, A. (2018). *Class, race, gender, & crime: The social realities of justice in America*. Rowman & Littlefield.
- Barbosa, A. M. (2011). La investigación en arteeducación en Brasil. En I. Agirre, L. Jiménez, L. Pimentel (coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 123-128). OEI.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal
- Barrera-Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 343(2), 2-24.
- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100>
- Bartolomé, D. (1998). *La integración curricular de los medios de comunicación. Estrategias y medios en la integración curricular*. UNED.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Beceiro-Ribela, S. y Mejón, A. (2019). La legislación europea sobre contenidos audiovisuales: de la Directiva Televisión sin fronteras a los medios sociales. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6(11), 24-45. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.3>
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2005). Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores. *Comunicar*, 8(25) 2-6. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-038>

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Leartes Educación
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernabé-Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76.
- Bernardo Paniagua, J., Pellisser Rosell, M. (2007). El comentari de textos audiovisuals: un marc d'aproximació. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, (43), 73-83
- Berry, G. L. y Asamen, J.K. (2001). Television, Children, and Multicultural Awareness: Comprehending the Medium in a Complex Multimedia Society. En D. G. Singer y J. L. Singer (Eds), *Handbook of Children and the Media* (pp. 359-373). Sage Publications.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Los libros de la Catarata.
- Bezerra Costa, L. y Ramos Xavier, G. T. (2004). Sentidos das práticas curriculares na educação infantil. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, 7(1), 117-124.
- Bird, S. E. (2003). *The Audience in Everyday Life: Living in a Media World*. Routledge.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Calkins, S. D. y Marcovitch, S. (2015). Do hours spent viewing television at ages 3 and 4 predict vocabulary and executive functioning at age 5? *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2), 264-289.
- Bloom, S. W. (2021). Subverting the Electronic Language Textbook to Make it Relevant. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 172-187. <https://doi.org/10.1177/00472395211037312>
- Bodenhausen, G., Schwarz, N., Bless, H. y Wanke, M. (1995). Effects of atypical exemplars on racial beliefs: Enlightened racism or generalized appraisals? *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 48-63. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1003>.

- Bogle, D. (1998). *Toms, Coons, Mulattoes, Mammies, & Bucks: An Interpretive History of Blacks in American Films*. Continuum.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una Revisión Actual. *RIEJS*, 1(1), 9-45.
- Bonus, J. A. y Mares, M. L. (2018). When the sun sings science, are children left in the dark? Representations of science in children's television and their effects on children's learning. *Human Communication Research*, 44(4), 449-472.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Conservatorio para la Educación Inclusiva.
- Borrero-López, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-734.
- Brown, B. A. y Edouard, K. (2017). Looks like me, sounds like me! Race, culture, and language in the creation of digital media. *Equity & Excellence in Education*, 50(4), 400-420. <https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1399097>
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E. y Leurs, K. (2019). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, 83(1), 26-47. <https://doi.org/10.1177/1748048519883511>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2006). Culture, Mind, and Narrative. En J. Bruner, *In Search of Pedagogy* (pp. 230-236). Routledge.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Ediciones Morata.
- Buckingham, D. (2008a). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *El monitor*, 18, 27-30.

- Buckingham, D. (2008b). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buckingham, D. (2013). *After the death of childhood*. John Wiley & Sons.
- Budzinski, O., Gaenssle, S. y Lindstädt-Dreusicke, N. (2021). The battle of YouTube, TV and Netflix: an empirical analysis of competition in audiovisual media markets. *SN Business & Economics*, 1(9), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s43546-021-00122-0>
- Buitrago, A., Navarro, E., y García-Matilla, A. (2015). *La educación mediática y Los profesionales de la comunicación*. Gedisa.
- Buitrago-Alonso, A., García-Matilla, A. y Gutiérrez- Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *edmetic*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Bullock, K. (2018). Orientalism on Television: A Case Study of I Dream of Jeannie. *ReOrient*, 4(1), 4-23.
- Busselle, R. y Crandall, H. (2002). Television viewing and perceptions about race differences in socioeconomic success. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46, 256-282.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter*. Routledge.
- Cabero, J., Loscertales, F., Aguaded Gómez, J. I., Barroso Osuna, J. M., Cabero Almenara, A., Domene Martos, S. J., Duarte, A., Fería, A., Nuñez, T., Román, P., y Romero Tena, R. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Revista Bordon: Revista de Orientación pedagógica*, 48(4), 375-392.
- Cabrero Almenara, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa. En CMIDE SAV (Coords.), *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa* (pp. 161-193). CMIDE del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y SAV de la Universidad de Sevilla.
- Caffarel, C. (2005). ¿Es posible una televisión de calidad? *Comunicar*, 25, 23-27. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-003>

- Cantillo-Valero, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico*. [Tesis Doctoral, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Ccantillo?gathStatIcon=true>
- Caputi, V. H. (1990). Driving Miss Daisy. *Journal of Popular Film & Television*, 18(2), 80-83
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.
- Carlisle, L. R., Jackson, Bailey, W. y George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Casado-Salinas, J. M. (2005). La televisión que queremos... si realmente queremos lo que decimos. *Comunicar*, 13(25), 71-77. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-010>
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Paidós.
- Castañeda, M. (2018). Television and its Impact on Latinx Communities. En I. Stavans (Ed.), *The Oxford Handbook of Latino Studies* (pp. 462-484). Oxford Handbook <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190691202.013.28>
- Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI.
- Cegarra, J. 2012. Fundamentos Teórico-Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio*, 43, 1-13.
- Chansky, R. A. (2014). Enseñando en el tercer espacio: construcción de identidad en los relatos de viaje de Jamaica Kincaid, A small place y Among Flowers. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1221-1243.

- Chen, G. M., Williams, S., Hendrickson, N. y Chen, L. (2012). Male mummies: A social-comparison perspective on how exaggeratedly overweight media portrayals of Madea, Rasputia, and Big Momma affect how black women feel about themselves. *Mass Communication and Society*, 15(1), 115-135. <https://doi.org/10.1080/15205436.2011.569682>
- Chung, A. H. y Slater, M. D. (2013). Reducing stigma and out-group distinctions through perspectivetaking in narratives. *Journal of Communication*, 63(5), 984-911. <https://doi.org/10.1111/jcom.12050>
- Cingel, D. P., Sumter, S. R., Stoeten, E. y Mann, S. (2019). Can television help to decrease stigmatization among young children? The role of theory of mind and general and explicit inserts. *Media Psychology*, 23(3), 342-364. <https://doi.org/10.1080/15213269.2019.1601570>
- Clandinin, D. J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a land-scape of narrative inquiry: Borderland spaces and ten-sions. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-76). Sage Publications.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x>
- Clark, K. A. (2019). Seeing Is Believing: Racial Diversity in Children's Media. En C. Donohue (Ed.), *Exploring Key Issues in Early Childhood and Technology* (pp. 37-41). Routledge.
- Clermont, C.M. (1992). Televisión y desarrollo humano. En T. Husen y T.N Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 5439-5442). Vicens-Vives-MEC.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Cohen, M.N. (1998). Culture, not race, explains human diversity. *Chronicle of Higher Education*, 44(32), 30-40.

- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and empowerment*. Routledge.
- Colorado, C. (2010). Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 579-596.
- Concha-Flores, G. G. (2018). *Los estudiantes quechuas de la UNSAAC: La mediación de los contextos Enculturizadores y la comunicación en la construcción de su identidad cultural-2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa tesis]. Repositorio Institucional – UNAS.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata
- Connell, R.W. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- Contreras, J. (2018). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.
- Corbin, N. A., Smith W. A. y Garcia, J. R. (2018). Trapped between justified anger and being the strong Black woman: Black college women coping with racial battle fatigue at historically and predominantly White institutions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(7), 626-643. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1468045>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Cuervo, S.L. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131. <http://dx.doi.org/10.14201/11577>
- Cuervo-Montoya, E., y Giraldo-Urrego, L. M. (2020). Las infancias y el currículo del capital: el caso Divercity. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18302>
- De Miguel Sanz, A. (2019). *La influencia de los contenidos televisivos infantiles de “Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug” y “Peppa Pig” en 1º y 2º de Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56750/1/T41329.pdf>

- De Oca, J. M. (2012). White domestic goddess on a postmodern plantation: Charity and com-modity racism in *The Blind Side*. *Sociology of Sport Journal*, 29(2), 131-150.
- Del Moral-Pérez, M. E. y López-Bouzas, N. (2021). Diferentes capacidades representadas en la animación infantil: una mirada inclusiva. *EDMETIC*, 10(1), 20-39. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12851>
- Del Río Álvarez, M. y Román Blas, M. (Eds.). (2005). *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*. IORTV.
- Del Río, M., Álvarez, A, y del Río, P. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Del Río, P. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 15(59-60), 43-61. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821013>
- Delamorclaz-Ruiz, C. (6-8 de Julio de 2016). *La animación como herramienta multicultural y su impacto social*. En *Colloquium, Language, Culture, and Identity. I International Colloquium on Languages, Cultures, Identity, in Schools and Society*. Soria, España.
- Delgadillo Cely, I., Bonilla Pardo, E., Pérez Salazar, L. M. y Sandoval Guzmán, B. (2007). Narrativas audiovisuales e infancia contemporánea. Una lectura desde tres textos mediáticos. *Revista Colombiana de Educación*, 53(2), 128-149. <https://doi.org/10.17227/01203916.7707>
- Derrida, J. (1981). *Positions*. University of Chicago Press.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en la educación: una aproximación antropológica*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- Dixon, T. (2008). Crime news and racialized beliefs: Understanding the relationship between local news viewing and perceptions of African Americans and crime.

Journal of Communication, 58, 106-125. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00376.x>.

Dixon, T. L. y Linz, D. (2000). Overrepresentation and underrepresentation of African Americans and Latinos as lawbreakers on television news. *Journal of Communication*, 50(2), 131-154.

Donato, D. y San Martín Alonso, Á. (2018). Comprender los medios, Transformar la ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 43-55.

Dong, Q. y Murrillo, A. (2007). The impact of television viewing on young adults' stereotypes towards Hispanic Americans. *Human Communication*, 10, 33-44.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1978). *Para leer al pato Donald*. Siglo XXI.

Dunn, J. A. y McLaughlin, B. (2019). Counter-stereotyped protagonists and stereotyped supporting casts: Identification with black characters and symbolic racism. *Communication Research Reports*, 36(4), 309-319. <https://doi.org/10.1080/08824096.2019.1660870>

Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and education settings: Moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835-848. <https://doi.org/10.1080/03004430802466226>

Durkheim, E. (1898) Representations individuelles et représentations collectives. *Revue de Méthaphysique et Morale*, 6, 273-302.

Eberl, J., Meltzer, C., Heidenreich, T., Herrero, B., Theorin, N., Lind, F., Berganza, R., Boomgaarden, H., Schemer, C. y Strömbäck, J. (2018). The European media discourse on immigration and its effects: a literature review. *Annals of the International Communication Association*, 42(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1497452>

England, D. E., Descartes, L. y Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex roles*, 64(7), 555-567.

Entman, R. (1992). Blacks in the news: television, modern racism and cultural change. *Journalism Quarterly*, 69(2), 341-361.

- Entman, R. M. y Rojecki, A. (2000). *The black image in the white mind: media and race in America*. University of Chicago Press.
- Epstein, R., Blake, J. y González, T. (2017). *Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls' Childhood*. Georgetown Law. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3000695>
- Erigha, M. (2015). Race, gender, Hollywood: Representation in cultural production and digital media's potential for change. *Sociology Compass*, 9(1), 78-89. <http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12237>
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton
- Essomba, M. A. (2014). Breve ensayo sobre convivencia e igualdad en educación. Implicaciones comunitarias e interculturales. En Vila, E.S., Martín, V.M., Castilla, M^a.T. y Sierra, J.E. (Coords.), *Ética, educación y convivencia* (pp. 267-289). Aljibe.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Gedisa.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de sociología*, 45(2) 641-658. <http://dx.doi.org/10.2307/3540263>
- Fedorov, A. y Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 23(45), 107- 116. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Fernández-Cobo, R. (2022). Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- Fernández-Iglesias, R., Pereiro González, M. D. C., Cores Torres, A. y Gonçalves, D. A. R. (2021). Las plataformas de materiales didácticos digitales en Educación Infantil: ¿están adaptadas a las características del alumnado? *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12267>

- Fernández-Torres, M. J. (2005). La influencia de la televisión en los hábitos de consumo del telespectador: dictamen de las asociaciones de telespectadores. *Comunicar*, 13(25), 1-8.
- Ferrés Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fisher, C. B., Jackson, J. F. y Villarruel, F. A. (1998). The study of African American and Latin American children and youth. En W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 1145-1208). John Wiley & Sons.
- Fitzgerald, M. R. (2013). The white savior and his junior partner: The lone ranger and tonto on Cold War television (1949-1957). *The Journal of Popular Culture*, 46(1), 79-108. <http://dx.doi.org/10.1111/jpcu.12017>
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.
- Frades, S. E. y Ureña, C. R. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: Integrantes paratener en cuenta. *ETD: Educação Temática Digital*, 23(3), 641-657.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the "Posocialist" Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribución o Reconocimiento*. Morata.
- Freelon, D. G. (2010). ReCal: Intercoder reliability calculation as a web service. *International Journal of Internet Science*, 5(1), 20-33.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fryberg, S. A. y Townsend, S. M. (2008). The psychology of invisibility. En G. Adams, M. Biernat, N. R. Branscombe, C. S. Crandall y L. S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The social psychology of racism and discrimination*. (pp.173-193). American Psychological Association.
- Fuentes, E., Hernández, L. y Ramos, C. (2017). Percepción de universitarios sobre los estereotipos sociales en los medios de comunicación. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(6), 12-22.
- Fuenzalida-Fernández, V. (2017). Nuevos criterios de calidad en la producción de TV infantil. Los desafíos de un canal público para esa audiencia. En J. Whittle y E. Núñez (Eds.), *Panorama del Audiovisual Chileno* (pp. 47-61). Dirección de Artes y Cultura de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Fujioka, Y. (1999). Television Portrayals and African-American Stereotypes: Examination of Television Effects when Direct Contact is Lacking. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 76(1), 52-75. <http://dx.doi.org/10.1177/107769909907600105>
- Galán-Fajardo, E. (2006). La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. "El Comisario" y "Hospital Central". *Revista Latina de Comunicación Social*, 61, 1-10.
- Gálvez, J. Á. (2009). La representación mediática de la inmigración. Entre el encuadre y el estigma. *Revista Del Ministerio De Trabajo e Inmigración*, 80, 61-80.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Ediciones Cátedra.
- García, A. J., Jiménez, L. J. y Rico, A. M. (2017). Representaciones de justicia social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 26-45.
- García, F., y Rajas, M. (2011). *Narrativas audiovisuales: el relato*. Fragua.
- García-Marín, D. (2021). Fake news and generation z journalists. Post-millennial solutions against disinformation. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 37-63. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1324>

- García-Matilla, A. (2022). Pantallas y dispositivos móviles. Una necesaria educación para la comunicación de la infancia. *Revista ICONO* 14, 20(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1807>
- García-Matilla, A. G. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. *Curso Comunicación Educativa y Cultura Popular* (pp- 1-15). UNED.
- García-Vera, A.B. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 18(33), 149-156. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>
- Garrett, M. A. (2017). *Contemporary portrayals of blacks and mixed-blacks in lead roles: Confronting historical stereotypes of African Americans on the big screen*. [Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Iowa] <https://lib.dr.iastate.edu/etd/15307>
- Garrido, R. y Zaptsi, A. (2021). Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV. *Comunicar*, 29(68), 21-33. DOI <https://doi.org/10.3916/C68-2021-02>
- Gehrau, V., Brüggemann, T. y Handrup, J. (2016). Media and occupational aspirations: The effect of television on career aspirations of adolescents. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 60(3), 465-483.
- Gerber, G. y Gross, L. (1976). Living with television: the violence profile. *Journal Communication*, 26, 173-199.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1986). Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on Media Effects (Communication)* (pp. 17-40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gil-Jaurena, I. (2013). Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(4), 1-7.
- Gil-Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia. La generación de los creadores colaborativos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>

- Gil-Quintana, J. y López Valiñas, N. (2021). Los dibujos animados de Peppa Pig: consumo mediático, patrones de conducta, educación en valores y rol de género en la construcción de la identidad infantil. *Digital Education Review*, (39), 283-303. <http://dx.doi.org/10.1344/der.2021.39.282-303>
- Gimeno, (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Glenn, C. L. y Cunningham, L. J. (2009). The power of black magic: The magical negro and white salvation in film. *Journal of Black Studies*, 40(2), 135-152.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Gómez Olea, F. M. (2010). *La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano. Estudio de casos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga] <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4978>
- González, M. E., Villasuso, M. y Rivera, T. (2012). Las princesas de Disney: lo que aprenden las niñas mexicanas a través de las películas. *Revista Comunicación*, 10(1), 1505-1520.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. [Media competence and audiovisual literacy needs of Spanish teachers and families]. *Educación XXI*, 21(2), 301-321, <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16384>
- González-García, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5) 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5451652>
- Götz, M. y Lemish, D. (Eds.). (2012). *Sexy Girls, Heroes and Funny Losers: Gender Representations in Children's TV Around the World*. Peter Lang.

- Götz, M., Hoffmann, O., Mendel, C., Lemish, D., Scherr, S., Gozansky, Y., Huang, K., Prommer, E., Russo-Johnson, C., Sanabria, E. y Whitaker, L. (2018). Whose story is being told? Results of an analysis of children's TV in 8 countries. *TelevIZion*, 31(E), 61-65
- Greenberg, B. S. y Collette, L. (1997). The changing faces on TV: A demographic analysis of network television's new seasons, 1966-1992. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 41(1), 1-13.
- Griffin, R. A. (2016). Black Feminist Thought and Disney is Paradoxical Representation of Black Girlhood in Doc McStuffins. En J. A. Sandlin y J.C. Garlen (Eds.), *Disney, Culture, and Curriculum* (pp.161-200). Routledge.
- Griffiths, M. y Machin, D. (2003). Television and playground games as part of children's symbolic culture. *Social Semiotics*, 13(2), 147-160.
- Gruzinski, S. (1994), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. F. C. E.
- Guarro-Pallás, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumno de zonas desfavorecidas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-48.
- Guitart, M. E., Nadal, J. M. y Mendiburu, I. V. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite Revista de filosofía y psicología*, 5(21), 77-94.
- Guitart, M. E., Nadal, J. M. y Vila, I. (2015). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.

- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Sage Publications.
- Hall, S. (1997). *Representation & the media*. Media Education Foundation.
- Hall, S. (2011). The Whites of Their Eyes: Racist Ideologies and the Media. En G. Dines y J.M. Humez (Eds.), *Gender, Race and Class in Media, a critical reader* (pp. 18-22). Sage Publications.
- Hamlen, K. R. y Imbesi, K. J. (2019). Role models in the media: a content analysis of preschool television programs in the U.S. *Journal of Children and Media*, 14(3), 302-323. <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2019.1689369>mastro
- Harrison, C. A., van Vliet, H. E. y Anderson, T. (2012). Australian play school: Viewing and post-viewing behaviours in young children. *Educational Psychology*, 32(7), 835-859.
- Harwood, J. y Anderson, K. (2002). The presence and portrayal of social groups on prime-time television. *Communication Reports*, 15(2), 81-97.
- Hentges, B. y Case, K. (2013). Gender representations on Disney Channel, Cartoon Network, and Nickelodeon broadcasts in the United States. *Journal of Children and Media*, 7, 319-333.
- Hernández-Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *RETOS XXI*, 2(1), 13-22.
- Herrero-Jiménez, B. y Carratalá, A. (2021). The proceedings of Spanish Audiovisual Councils on discriminatory discourse. *Communication & Society*, 34(4), 99-115. <https://doi.org/10.15581/003.34.4.99-115>
- Herzlich, Cl. (1979). La representación social: sentido del concepto. En S. Moscovici (Comp.), *Introducción a la Psicología social*. Planeta.
- Hinojosa, O. y Wilson-Daily, A. (2015). Método muñecos persona: Una estrategia innovadora para trabajar la Empatía y la Invisibilidad de personas en el aula de Infantil. En A. M. Hernández-Carretero (Coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Universidad de Extremadura.

- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- hooks, b. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação*, 35(1),15-23.
- Huertas-Bailén, A. (2018). El estudio de las minorías como audiencia. El caso de la población migrante. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social" Disertaciones"*, 11(1), 1-22.
- Hughey, M. W. (2012). Racializing redemption, reproducing racism: The odyssey of magical negroes and white saviors. *Sociology Compass*, 6(9), 751-767. <http://dx.doi.org/10.1111/j.17519020.2012.00486.x>
- Ibáñez, T. (1979). Factores sociales de la percepción. Hacia una psicología del significado. *Quaderns de psicologia*, 1(7), 71-81.
- Igartua, J. J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373. <http://dx.doi.org/10.1515/comm.2010.0>
- Igartua, J. J. y Barrios, I. M. (2012). Changing real-world beliefs with controversial movies: Processes and mechanisms of narrative persuasion. *Journal of Communication*, 62(3), 514-531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01640.x>
- Igartua, J. J. y Frutos, F. J. (2017). Enhancing attitudes toward stigmatized groups with movies: Mediating and moderating processes of narrative persuasion. *International Journal of Communication*, 11(20), 158-177.
- Igartua, J. J., Barrios, I. y Ortega, F. (2012). Analysis of the image of immigration in primetime television fiction. *Comunicación y Sociedad*, 25(2), 7-28.
- Igartua, J. J., Moral, F. y Fernández, I. (2011). Cognitive, attitudinal and emotional effects of the news frame and group cues on processing news about immigration. *Journal of Media Psychology*, 23(4), 174-185.

- Igartua, J. J., Muñiz, C. y Cheng, L. (2005). La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso. *Migraciones*, 17, 143-181.
- Igartua, J. J., Muñiz, C., Otero, J. A. y De La Fuente, M. (2007). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del Framing. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 91-110.
- Islam, M. M. y Akter, N. (2020). Disney's Aladdin (2019), the Old Rum in the New Bottle. *Ultimacomm: Jurnal Ilmu Komunikasi*, 12(1), 72-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.31937/ultimacomm.v12i1.1466>
- Jara, J. A. (2011). Lenguaje y discurso: percepciones identitarias y construcciones de identidad. *Hispania. Revista Española de Historia*, 238, 315-324.
- Jaramillo Marín, J. (2012). Representações sociais, práticas sociais e ordens do discurso. Uma abordagem conceitual a partir da análise crítica do discurso. *Entramado*, 8(2), 124-136.
- Jaramillo, N. (2010). Social justice for human development. *Teacher Educational and Practice*, 23(4), 492-494.
- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas con condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, 21, 69-83.
- Jiménez-Vargas, F., Lalueza Sazatornil, J. L. y Fardella Cisternas, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jo, E. y Berkowitz L. (1994). A priming effect analysis on media influences: an update. En J. Bryant, y D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43-60). Erlbaum.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, conceptos y teoría, En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 478-494). Paidós.

- Johnson, B. K. (2019). *Neocolonialism in Disney's Renaissance: Analyzing Portrayals of Race and Gender in Pocahontas, The Hunchback of Notre Dame, and Atlantis: The Lost Empire*. [Tesis de Grado, Universidad Estatal de Oregón] https://ir.library.oregonstate.edu/concern/honors_college_theses/p8418t357
- Kampf, Z. y Hamo, M. (2015). Children talking television: The salience and functions of media content in child peer interactions. *Discourse & Communication*, 9(4), 465-485.
- Katz, E., Blumler, J. G. y Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523. <http://dx.doi.org/10.1086/268109>
- Kejner, J. E. (2016). Repensando la mirada femenina en el cine. Imagofagia. *Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, (13), 1-23.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kidd, M. A. (2016). Archetypes, stereotypes and media representation in a multi-cultural society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 236, 25-28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.007>
- Koeman, J., Peeters, A. y D'Haenens, L. (2007). Diversity Monitor 2005. Diversity as a quality aspect of television in the Netherlands. *Communications*, 32(1), 97-121.
- Kotaman, H., & Balçı, A. (2019). Impact of realistic and non-realistic storybook characters on young children's book listening comprehension. *Early Child Development and Care*, 189(3), 450-462. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1325882>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lacalle, C. (2008). *El discurso televisivo sobre la inmigración. Ficción y construcción de identidad*. Ediciones Omega.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Verso.

- Langsdale, S. (2020). Moon Girls and Mythical Beasts: Analyzing Race, Gender, and Monstrosity. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 45(2), 395-420.
- La'or, N., Elephant-Lefler N. and Inbar-Lankeri H. (2006). *The absent and the present in prime-time: Multi-cultural diversity in TV commercial broadcasting in Israel. Jerusalem*. The Second Authority for Television and Local Radio.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (259-327). La Piqueta.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 29-42). Miño y Dávila.
- Lazo, C. M. y Gabelas-Barroso, J. A. (2008). La recepción de mensajes televisivos y otras pantallas en las distintas etapas del desarrollo evolutivo del niño y el adolescente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 145-159.
- Leavitt, P. A., Covarrubias, R., Perez, Y. A. y Fryberg, S. A. (2015). "Frozen in time": The impact of Native American media representations on identity and self-understanding. *Journal of Social Issues*, 71(1), 39-53. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12095>
- Lemish, D. (2010). *Screening Gender in Children's TV: The Views of Producers Around the World*. Routledge.
- Lemish, D. (2020). Children and Television: A Special Audience for a Special Medium. En J. Wasko y E. R. Meehan (Eds.), *Companion to Television* (pp. 325-344). John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119269465.ch16>
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En F. Morales, A. Kornblit, D. Páez y D. Asún (Coords.), *Psicología social* (pp. 367-385). Prentice Hall Pearson Education.
- Leurs, K., Omerović, E., Bruinenberg, H. y Sprenger, S. (2018). Critical media literacy through making media: A key to participation for young

migrants? *Communications*, 43(3), 427-450. <http://dx.doi.org/10.1515/commun-2018-0017>

Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A. y Fiske, S. T. (2005). Stereotype content model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of Anti-Asian American stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 34-47. <https://doi.org/10.1177/0146167204271320>

Linebarger, D. L. y Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.

Long, B. (2011). *Creating Gender in Disney/Pixar's WALL-E* [Tesis de Grado, East Tennessee State University]. <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=honors>

López-Mondéjar, L. M. (2015). *El consumo televisivo del alumnado de Educación Primaria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47826>

López-Mondéjar, L. M. (2018). El uso de la televisión en el hogar y en el aula de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 195-214. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324231>

Lorite García, N., Grau Rebollo, J. y de Sousa Lacerda, J. (2018). Representación de la diversidad sociocultural en la publicidad audiovisual: materiales para un tratamiento inclusivo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 425-446. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1263c>

Luengas Rapalino, P. (2020). *Las representaciones sociales sobre la diversidad cultural de un grupo de maestros del Colegio Gabriel García Márquez* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12412>

Lugo González, A. (27-29 de agosto de 2014). *Algunas consideraciones sobre el análisis crítico del discurso*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Universidad Nacional de La Plata, Heredia, Costa Rica

- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. y Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3) 173-244. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Maldonado, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Cuadernos de Filología Alemana*, 3, 171-179.
- Marcos-Ramos, M. (2014). Principales estudios realizados sobre la representación de las minorías en la ficción televisiva. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (126), 96-108. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i126.268>
- Marcos-Ramos, M. y Igartua Perosanz, J. (2014). Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 136-159.
- Marcos-Ramos, M., González de Garay, B. y Portillo-Delgado, C. (2019). La representación de la inmigración en la ficción serial española contemporánea de prime time. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 285-307. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2019-1331>
- Marcos-Ramos, M., Igartua-Perosanz, J., Frutos-Esteban, F., Barrios-Vicente, I., Ortega-Mohedano, F. y Piñeiro-Naval, V. (2014). La representación de los personajes inmigrantes en los programas de ficción. *Vivat Academia*, 17(127), 43-72. <https://doi.org/10.15178/va.2014.127.43-71>
- Marfil-Carmona, R. y Ortiz-Cobo, M. (2019). Social and philosophical representation of the immigrant in the media. *XLinguae*, 12(1), 192-206. <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2019.12.01.15>
- Marín, J. (2003). Globalización, Diversidad Cultural y Práctica Educativa. *Revista Diálogo Educativo*, 4(8), 1-22.
- Martín-Barbero, J. (1998). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, (9), 17-36. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>

- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, 169, 33-43.
- Martín-Barbero, J. (2005). Claves de debate: Televisión Pública, Televisión Cultural: entre la renovación y la invención. En O. Rincón (Ed.), *Televisión Pública: del consumidor al ciudadano* (pp. 35-68). La Crujía Ediciones.
- Martín-Barbero, J. y Muñoz, S. (1992). *Televisión y melodrama*. Tercer Mundo.
- Martínez, F. (1992). Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales. En De Pablos, J. y Gortari, C. (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (pp. 77-99). Alfar.
- Martínez, M., Enciso, R. y González, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños en las relaciones interpersonales. *Educatateconciencia*, 5(6), 67-80.
- Martínez-León, P. (2020). Educación literaria y construcción narrativa de las identidades a través de las literaturas del yo y del otro. *Tonos Digital*, 38(1), 1-23.
- Martín-Serrano, M. (1981). La influencia social de la televisión: Niveles de influencia. *Reis*, (16), 39- 55. <https://doi.org/10.2307/40182966>
- Martín-Serrano, M. (1982). La influencia social de la televisión: fuentes y métodos de estudio. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 17(82), 65-82.
- Martín-Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Alianza.
- Mastro, D. (2009a). Effects of racial and ethnic stereotyping. En J. Bryant y M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 325-341). Lawrence Erlbaum Assoc.
- Mastro, D. (2009b). Racial/ethnic stereotyping and the media. En R. Nabi y M. B. Oliver (Eds.), *The Sage handbook of mass media effects* (pp. 377-391). Sage Publications.
- Mastro, D. (2017). Race and ethnicity in US media content and effects. *Oxford research encyclopedia of communication*. 1-17. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.122>

- Mastro, D. E. y Greenberg, B. S. (2000). The portrayal of racial minorities on prime-time television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(4), 690-703.
- Mastro, D. E. y Ortiz, M. (2008). A content analysis of social groups in prime-time Spanish-language television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(1), 101-118.
- Mastro, D. y Behm-Morawitz, E. (2005). Latino representation on primetime television. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 82(1), 110-130.
- Mastro, D. y Tukachinsky, R. H. (2011). Exemplar versus prototype-based processing of media content and the influence on racial/ethnic evaluations. *Journal of Communication*, 61, 916-937. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01587.x>.
- Mastro, D., Behm-Morawitz, E. y Ortiz, M. (2007). The cultivation of social perceptions of Latinos: A mental models approach. *Media Psychology*, 9, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/15213260701286106>.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- McDade-Montez, E., Wallander, J. y Cameron, L. (2017). Sexualization in U.S. Latina and White Girls' Preferred Children's Television Programs. *Sex Roles* 77, 1-15 <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0692-0>
- McIntosh, P. (2014) White privilege: Unpacking the invisible knapsack. En B. G. Rodman (Ed.), *The Race and Media Reader* (pp. 33-36). Routledge.
- McNeil, A. y Malaver, R. (2010). Lenguaje, argumentación y construcción de identidad. *Folios*, (31), 123-132.
- McQuail, D. (2001). *Mass Communication Theory*. Sage Publications.
- Mead, G.H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- MediaWatch. (1994). *Front and Centre: Minority Representation on Television*. MediaWatch Research Series

- Medrano Samaniego, C., Cortes Pascual, P. A. y Palacios Navarro, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, 342, 307-328.
- Melgarejo-Moreno, I. (2018). Educar en competencia mediática a través de series infantiles de animación educativa. En M. Caldeiro Pedreira, P. Renés Arellano y M. Rodríguez Rosell (Coords.), *Innovación y aprendizaje en la Era Red* (pp. 87-102). Ediciones Egregius
- Merskin, D. L. (2008). Race and Gender Representations in Advertising in Cable Cartoon Programming. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 10(2), <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.1356>
- Modrego, A., Beltrán-Pellicer, P., Begué, N. y Muñoz-Escolano, J. M. (2021). La magnitud longitud en los dibujos animados Peg + Gato. *Revista De Investigação E Divulgação Em Educação Matemática*, 5(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.34019/2594-4673>.
- Moffitt, K. R. (2019). Scripting the way for the 21st-century Disney princess in The Princess and the Frog. *Women's Studies in Communication*, 42(4), 471-489. <https://doi.org/10.1080/07491409.2019.1669757>
- Molina y Vedia, S. (1998). Disney en México: observaciones sobre la integración de objetos de la cultura global en la vida cotidiana. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 43(171), 97-126.
- Monleón, V. (2020). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *ArtyHum: Revista Digital de Artes y Humanidades*, (1), 135-155.
- Monleón, V. (2021a). De la normatividad hacia la alteridad. Estudio mixto sobre el tratamiento de la diversidad en películas Disney. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 83-108. <https://doi.org/10.6018/educatio.423291>
- Monleón, V. (2021b). Deconstruyendo figuras malvadas tradicionales por medio de la animación cinematográfica. *Revista Nota al Pie-Revista multidisciplinaria*, 1(1), 40-53.

- Montesinos, M. P. (2016). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218.
- Montoya, N. P. M. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 3(5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*, 32, 35-47.
- Morduchowicz, R. (2004). *El cine de animación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Huemul.
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment-education messages. *Communication Theory*, 18(3), 407-425. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00328.x>
- Müller, F. (2009). Entertainment anti-racism: Multicultural television drama, identification and perceptions of ethnic threat. *Communications: European Journal of Communication Research*, 34(3), 239-256. <http://dx.doi.org/10.1515/COMM.2009.016>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Prentice Hall
- Murillo, F. y Hernandez-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 7-27.

- Murphy, M K. y Harris, T. M. (2018). White Innocence and Black Subservience: The Rhetoric of White Heroism in The Help. *Howard Journal of Communications*, 29(1), 49-62. <http://dx.doi.org/10.1080/10646175.2017.1327378>
- Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), e22311. <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Navarro-Cortés, N. (2014). *Los mensajes televisivos y la infancia: retos socioeducativos*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124679>
- Noble, G. (1975). *Children in front of the small screen*. Sage Publications.
- Noble, S. y Tynes, B. (Eds.). (2016). *The Intersectional Internet*. Peter Lang.
- Nogales-Bocio, A. I., Huaiquian-Billeke, C. y Véliz-Burgos, A. (2020). Protección de la infancia, construcción de la identidad y medios de comunicación. La regulación de los contenidos audiovisuales para menores en España. *Propósitos y Representaciones*, 8(spe), e494. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.494>
- Oliver, M. B. y Armstrong, G. B. (1998). The color of crime: Perceptions of Caucasians' and African Americans' involvement in crime. En M. Fishman y G. Cavender (Eds.), *Entertaining crime: Television reality programs* (pp. 19-35). Aldine de Gruyter.
- Olson, D. (2017). African American Girls in Hollywood Cinema. En D. Olson (Ed.), *Black Children in Hollywood Cinema* (pp. 63-120). Palgrave Macmillan, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-48273-6_3

- Oregui González, E. (2018). *Consumo mediático infantil, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en dibujos animados*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=223483>
- Orozco Gómez, G. (1990). El niño como televidente no nace, se hace. En M. Charles y G. Orozco Gómez (Eds.), *Educación para la Recepción* (pp. 33-58). Trillas
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la Torre.
- Ortega-Mohedano, F., Jiménez-Sánchez, A. y Lavín, J.M. (2018). Industrias culturales y composición de los personajes en las series de animación infantil emitidas en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 74-88. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1246>
- Ortiz, M. y Harwood, J. (2007). A social cognitive theory approach to the effects of mediated intergroup contact on intergroup attitudes. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 51(4), 615-631. <http://dx.doi.org/10.1080/08838150701626487>
- Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J., Cantillo Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1307. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Otero-Rodríguez, L. y Zárate-Ávila, L. (2019). Actitudes hacia la diversidad. La discriminación y el estigma en estudiantes de trabajo social mexicanos. *Comunitania*, (18), 37-63. <https://doi.org/10.5944/comunitania.18.3>
- Paabo, S. (2001). The human genome and our view of ourselves. *Science*, 291(5507), 1219-1220.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Editorial Laia.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.

- Park, S. (2012). Mediated intergroup contact: Concept explication, synthesis, and application. *Mass Communication and Society*, 15(1), 136-159. <http://dx.doi.org/10.1080/15205436.2011.558804>
- Parker, R. (2012). Stigma, prejudice and discrimination in global public health. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(1), 164-169.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares* (pp. 9-78). UNAM.
- Pauker, K., Williams, A. y Steele, J. R. (2016). Children's racial categorization in context. *Child Development Perspectives*, 10(1), 33-38.
- Peirats-Chacón, J., Gabaldón-Estevan, D., & Marín-Suelves, D. (2018). Percepciones sobre materiales didácticos y la formación en competencia digital. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (20), 54-62. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12122>
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CD Caudales.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Perlado, L. y Sevillano, M. L. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza*, (21), 163-178.
- Perry, J. (1999). Representaciones de lo familiar y de lo exótico. *Universitas Humanistica*, 48(48), 39-51
- Peruta, A. y Powers, J. (2017). Look who's talking to our kids: Representations of race and gender in TV commercials on Nickelodeon. *International Journal of Communication*, 11, 1133-1148.

- Peters, M. y Besley, T. (2014). Social exclusion/inclusión: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusión and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Morata.
- Pilleux, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (23), 37-42.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer: Revista de estudios de comunicación* 11(21), 11-22.
- Pine, K. J. y Nash, A. (2003). Barbie or Betty? Preschool children's preference for branded products and evidence for gender-linked differences. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(4), 219-224.
- Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Editorial Kapelusz.
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 61-76.
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i5.700>
- Postman, N. (1985). The disappearance of childhood. *Childhood Education*, 61(4), 286-293.
- Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Círculo de Lectores.
- Potter, W.J. (2011). *Media Literacy*. Sage Publications.
- Power, S. y Smith, K. (2017). 'Heroes' and 'villains' in the lives of children and young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 590-602.
- Prada, M. A. (2003). Narrarse a sí mismo: residuo moderno en la hermenéutica de Paul Ricoeur. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 17, 47-56.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Fundamentos.

- Quin, R. y McMahon, B. (1997). *Historias y estereotipos*. Ediciones de la Torre.
- Rabelo, V. C., Robotham, K. J., y McCluney, C. L. (2021). “Against a sharp white background”: How Black women experience the white gaze at work. *Gender, Work & Organization*, 28(5), 1840-1858. <https://doi.org/10.1111/gwao.12564>
- Ramasubramanian, S. (2015). Using celebrity news stories to effectively reduce racial/ethnic prejudice. *Journal of Social Issues*, 71(1), 123-138.
- Ramasubramanian, S. y Sousa, A. (2019). Media and Ethnic Stereotyping. En R. Hobbs y P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp.1-7). Wiley-Blackwell / International Communication Association. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0109>
- Rawls, J. A. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rego-Agraso, L., Cerqueiras, E. M. B. y Fernández, R. M. (2018). La representación de la diversidad social en los materiales didácticos digitales. *@ tic. Revista d'innovació educativa*, (20), 63-71.
- Reig, R. y Mancinas-Chávez, R. (23-25 de mayo de 2012). *Una aproximación al panorama audiovisual del niño andaluz: diagnóstico, análisis, efectos y perspectiva (2011-2012)*. I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV). Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Reinaldo, G. y Alves de Souza, L. (2021). El creador de contenido negro en lucha contra el racismo reproducido por medios de comunicación. *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (22), 1-13. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1203>
- Retis, J. (2004). La imagen del otro: inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. *Sphera Pública*, (4), 119-139.
- Revilla, J. C. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/4042/>

- Rice, M. L. y Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development*, 59(2), 420-429.
- Ricoeur, P. (1996a). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996b). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entre - tener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar*, 18(36), 43-50. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-04>
- Rivera Bentancur, R. (2007). Los personajes con sello colombiano. *Anagramas*, 6(11), 93-115.
- Rodman, G. B. (2006). Race . . . and other four letter words. *Popular Communication*, 4(2), 95-121.
- Rodríguez García, Y. (2012). *Producción y programación de programas infantiles y educativos para televisión. Análisis de las estrategias para el desarrollo de una serie educativa de animación en el marco de la televisión andaluza* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/73879>
- Rodríguez Pacheco, E. A. y Rojas Blanco, C. E. (2013). Representación de las identidades culturales: Una propuesta de alfabetización crítica de la cultura de medios. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43), 68-91.
- Rodríguez, J. (2019). Discursos sobre inmigración a partir de la serie televisiva Los Simpson: el caso de los episodios 151 y 441. *Global Media Journal México*, 16(30), 68-90.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, 38(152), 128-145.
- Rodríguez-Rosell, M.M., Castro-Zubizarreta, A. y Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Acercamientos iniciales a la competencia mediática desde las edades tempranas. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y Á. Torres (Eds.), *Educación para los*

nuevos Medios Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital (pp.89-102). Editorial Universitaria Abya-Yala

- Rogers, A. S. (2019). Are Disney Characters 'Frozen' in Stereotypes? An Intersectional Analysis of Frozen. *Education Sciences & Society - Open Access*, 10(2), 23-40.
- Rogers, L. O. y Way, N. (2018). Reimagining social and emotional development: Accommodation and resistance to dominant ideologies in the identities and friendships of boys of color. *Human Development*, 61(6), 311-331. <http://dx.doi.org/10.1159/000493378>
- Romer, D., Jamieson, K. H. y De Coteau, N. J. (1998). The treatment of persons of color in local television news. Ethnic blame discourse or realistic group conflict?, *Communication Research*, 25(3), 286-305.
- Romero-Rodríguez, L. M., de-Casas-Moreno, P., Maraver-López, P. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). Representaciones y estereotipos latinoamericanos en las series españolas de prime time (2014-2017). *Convergencia*, 25(78), 93-121.
- Ruiz-Collantes, X., Ferrés, J., Obradors, M., Pujadas, E. y Pérez, O. (2006). La Imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas. *Política y cultura*, (26), 93-108.
- Rumayor, L. R., de las Heras Cuenca, A. M., & García-Vera, A. B. (2018). Intencionalidad e interpretación en situaciones de foto-elicitación y narración fotográfica en Educación Intercultural e Inclusiva. En J. Gázquez, M. Molero, M. Pérez-Fuentes, Á. Martos, M. Simón, A. Barragán, M. Sisto (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un Acercamiento Multidisciplinar. Volumen III* (pp. 85-94). ASUNIVEP.
- Saeed, A. (2007). Media, racism and Islamophobia: The representation of Islam and Muslims in the media. *Sociology Compass*, 1(2), 443-462.
- Sahuquillo, P. M. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19(1), 191-224.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books

- Saldaña, A. (2011). Sobre la construcción de la identidad en las prácticas culturales. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 16, 23-42.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. y Lozano, J. (2018). Inclusive Schooling: Resources and Strategies for Citizen Participation. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458.
- San Martín, Á. (1997). *Del texto a la imagen*. Nau llibres.
- Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono* 14, 10(3), 62-84. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Sánchez-Labella Martín, I. (2011). Estereotipias femeninas en las series de animación actuales. *Admira*, 1(3), 104 -130. <https://doi.org/10.12795/AdMIRA.2011.01.06>
- Sánchez-Labella Martín, I. (2016). La calidad de los dibujos animados en internet. Clan RTVE, Neox kids y Boing: plataformas de entretenimiento para el público infantil. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 6(2), 173-190.
- Sánchez-Labella Martín, I. (2017). Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (8), 87-117. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0010>.
- Sánchez-Labella Martín, I. (2018a). Estilos de familias en las series de animación. Análisis de contenido de las series del canal temático infantil Neoxkidz. En N. Muñoz Fernández, J. Susi Oliveira, y A. Ortega Pérez (Coords.). *Aportación interdisciplinar a los retos de la comunicación y la cultura en el Siglo XXI* (pp.163-180). Ediciones Egregius.
- Sánchez-Labella Martín, I. (2018b). La multiculturalidad en los dibujos animados: una representación escasa y estereotipada. En B. Puebla-Martínez, R. Rubira-García y S. Magro-Vela (Coords.), *Procesos de comunicación en entornos educativos*. (pp.37-54). Egregius.

- Sanders, M. y Ramasubramanian, S. (2012). Stereotype content and the African American viewer: An examination of African Americans' stereotyped perceptions of fictional media characters. *Howard Journal of Communication*, 23(1), 17-39. <http://dx.doi.org/10.1080/10646175.2012.641869>
- Sandoval, M., Lopez, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5(1), 227-238.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59-75.
- Santana Mejía, M. Y., Martínez de Morentin, J. I. y Medrano-Samaniego, C. (2018). Series de televisión y percepción de prejuicios acerca de la figura del inmigrante. Un estudio con universitarios. *Zer: Revista de Estudios de Comunicacion*, 23(45), 203-225. <http://dx.doi.org/10.1387/zer.20030>.
- Scharrer, E. y Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the media's influence on stereotypes of race and ethnicity: The role of media literacy education. *Journal of Social Issues*, 71(1), 171-185. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12103>
- Schiappa, E., Gregg, P. B. y Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115. <http://dx.doi.org/10.1080/0363775052000342544>
- Schmader, T., Block, K. y Lickel, B. (2015). Social identity threat in response to stereotypic film portrayals: Effects on self-conscious emotion and implicit ingroup attitudes. *Journal of Social Issues*, 71(1), 54-72. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12096>
- Segall, M.H. (1999). Why is there still racism if there is no such thing as 'race'? En W. J. Lonner, D.L. Dinnel, D.K. Forgays y S.A. Hayes (Eds.), *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology*. Swets & Zeitlinger.
- Segovia Aguilar, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 1-11

- Segovia, P., Basulto, O. y Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 79-102. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22605>
- Sevillano García, M. (2004). *Evaluación de programas culturales-formativos de televisión pública*. Editorial Dykinson.
- Sevillano, M. L. (2012). Estilos de enseñar y aprender con investigación y uso de medios de comunicación. En R. Sánchez, P. Isla y F. J. Sánchez (Coords.), *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo* (pp. 11-26). Octaedro.
- Shachter, E. P. (2004). Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality*, 72(1), 167-199. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x>
- Signorielli, N. (2009). Minorities representation in prime time: 2000 to 2008. *Communication Research Reports*, 26(4), 323-336. <https://doi.org/10.1080/08824090903293619>
- Slakoff, D. C. (2020). The representation of women and girls of color in United States crime news. *Sociology Compass*, 14(1), e12741. <http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12741>.
- Slakoff, D. C. y Brennan, P. K. (2017). The differential representation of Latina and black female victims in front-page news stories: A qualitative document analysis. *Feminist Criminology*. *Feminist criminology*, 14(4), 488-516. <http://dx.doi.org/10.1177/1557085117747031>
- Slaughter-Defoe, D. T. (2012). Introduction. En D. T. Slaughter-Defoe (Ed.), *Racial stereotyping and child development* (pp. 1-22). Scientific Publishers.
- Sobande, F. (2018). Managing media as parental race-work:(Re) mediating children's black identities. *Consumer culture theory*, 19, 37-53. <http://dx.doi.org/10.1108/S0885-211120180000019003>

- Sola, S. (2013). Hacia una tipología de las narrativas mediáticas identitarias. *Sphera Pública*, 13(2), 30-48.
- Stamps, D. (2020). Media literacy as liberator: Black audiences' adoption of media literacy, news media consumption, and perceptions of self and group members. *Journal of International and Intercultural Communication*, 14(1) 1-18. <https://doi.org/10.1080/17513057.2020.1789692>
- Šťastná, A. (2016). *Stereotypes and Archetypal Constructions in Contemporary American Race Discourse* [Tesis de Grado, Universidad Masaryk]. https://is.muni.cz/th/10ukr/Stastna_Bachelor_s_diploma_thesis.pdf
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Morata.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Herder.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura.
- Tello-Díaz, L. (2020). Construcción de género en los telefilmes emitidos en la televisión generalista española (2005- 2018): Análisis y propuesta de un código de buenas prácticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 26(2), 837-849.
- Thornton, D. J. (2011). Psych's comedic tale of black–white friendship and the lighthearted affect of “post-race” America. *Critical studies in media communication*, 28(5), 424-449.
- Tiene, D. (1994). Instructional TV and Video. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds), *The International Encyclopedia of education* (pp. 2891-2897). Pergamon Press.
- Toffler, A. (1982). *La tercera ola, 1980*. Plaza & Janés

- Tolosa, C. (1999). Televisión y niños: Perspectivas de la investigación actual. En R. Florenzano y J. Molina (Coords.), *Televisión y niños* (pp. 90-102). Corporación de Promoción Universitaria y Televisión Nacional de Chile.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular*. Morata
- Torres-Gordillo, J. J. y Perera-Rodríguez, V. H. (2010). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Trültzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F. y Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. En D. Frau-Meigs, I. Velez y J. F. Michel (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe* (pp. 91-115). Routledge.
- Tukachinsky, R., Mastro, D. y Yarchi, M. (2015). Documenting portrayals of race/ethnicity on primetime television over a 20-year span and their association with national-level racial/ethnic attitudes. *Journal of Social Issues*, 71(1), 17-38. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12094>
- Uzcátegui-Montes, K., Cabrera de los Santos, B. y Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 139-150.
- Val-Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y sociedad*, (28), 111-130.
- Valdivia, A. N. (2016). Contemporary mainstream Latinidad: Disney tales and spitfire endurance. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37), 66-78.
- Van Dijk, T. (1989). Race, riots and the press. An analysis of editorials in the British press about the 1985 disorders, *Gazette*, (43), 229-253.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.

- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36.
- Van Dijk, T. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, (1), 18-24.
- Viecco-Garzón, M., Curiel Gómez, R. y Muñoz Estrada, E. (2017). La diversidad cultural como operador pedagógico para la transformación del discurso racista en un referente social de construcción étnica incluyente. *Aglala*, 8(1), 65-83. <https://doi.org/10.22519/22157360.1026>
- Vilches, L. (1988). *Teoría de la imagen / Pedagogía de la imagen, en Educación y comunicación*. Paidós.
- Vogel, L. (2011). Enacting social justice: perceptions of educational leaders. *Administrative Issues Journal. Education, Practice and Research*, 1(2), 69-82.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica.
- Weiss G. y Wodak R. (2003) Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. En G. Weiss y R. Wodak (Eds.), *Critical Discourse Analysis*. (pp. 1-32). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230514560_1
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la educación*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.
- West, C. M. (2008). Mammy, Jezebel, Sapphire, and their homegirls: Developing an “oppositional gaze” toward the images of black women. En J. C. Chrisler, C. Golden, y P. D. Rozee (Eds.), *Lectures on the psychology of women* (pp. 286-299). Waveland Press, Inc.
- Yalcın-Heckmann, L. (2002). Negotiating identities: Media representations of different generations of Turkish migrants in Germany. En D. Kandiyoti y A. Saktanber

- (Eds.), *Fragments of Culture: Everyday of Modern Turkey* (pp. 308-322). Rutgers University Press.
- Yoo, G. (2021) An Upstander Is a Person in Your Neighborhood: Children, Sesame Street, and Race in 2020. *The Yale Undergraduate Research Journal*, 2(1). 1-7.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Zazzo, R. y Zazzo, B. (1962). Les films pour les enfants de 7à 12 ans. En R. Zazzo (Ed.), *Conduites et conscience* (pp. 163-180). Delachaux-Niestlé.
- Żerebecki, B. G., Oprea, S. J., Hofhuis, J. y Janssen, S. (2021). Can TV shows promote acceptance of sexual and ethnic minorities? A literature review of television effects on diversity attitudes. *Sociology Compass*, 15(8), e12906. <https://doi.org/10.1111/soc4.12906>
- Zielinska, I. E. y Chambers, B. (1995). Using group viewing of television to teach preschool children social skills. *Journal of Educational Television*, 21(2), 85-100.
- Zielke, J. (2021). "A queer space rock of color punches out a racist pig": Revising the Paradox of Fiction and Reshaping Narrative Empathy and Activism Through the Case of Children's TV Show Steven Universe. *Intersect: The Stanford Journal of Science, Technology, and Society*, 15(1), 1-17.
- Zillmann, D. y Bryant, J. (1985). *Selective Exposure to Communication*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zillmann, D. y Bryant, J. (1996). El entretenimiento como efecto de los medios. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 583-616). Paidós Comunicación.

Referencias Legislativas

Código de autorregulación de RTVE para la defensa de los derechos del menor. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. BOE No. 79. (España).

Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida (2005). *Faros de la sociedad de la información*. <http://bit.ly/2jzrTNh>

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]. 07 de agosto de 2018. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana No. 8356.

Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual. DOUE No. 95, de 15 de abril de 2010.

Ley 6/2016, de 15 de julio, del Servicio Público de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico, de Titularidad de la Generalitat. 10 de agosto de 2016. BOE No. 192.

Ley 10/2018, de 18 de mayo, de creación del Consell del Audiovisual de la Comunitat Valenciana (CACV). 8 de junio de 2018. BOE No. 139.

Ley 17/2006, De La Radio y La Televisión de Titularidad Estatal. 06 de junio de 2006. BOE No. 134.

Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia. 14 de febrero de 2019. BOE No. 39.

Ley 7/2010, de 31 de Marzo, General de la Comunicación Audiovisual: del servicio público a la liberalización en un sistema dual. 1 de abril de 2010. BOE No. 79.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). 4 de mayo de 2006. BOE No. 106.

LOMLOE – Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE No. 340.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. 04 de enero de 2007. BOE No. 4.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 02 de febrero de 2022. BOE No. 28.

Resolución sobre Libro Verde relativo a la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información (COM(96)0483 C4-0621/96). <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/1ffddef2-72be-480a-8e8a-1b8349b2260f>

UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald. Sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. [http:// bit.ly/2jRDp7I](http://bit.ly/2jRDp7I)

UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. <http://bit.ly/2jzqRkg>

UNESCO (2018). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: 2017-2018*. UNESCO. <http://goo.gl/z7Av5s>

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Webgrafía

- Alcorn, C. (2021, 10 de febrero). Aunt Jemima finalmente tiene nuevo nombre y logotipo. *CNN español*. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/02/10/aunt-jemima-nuevo-nombre-logotipo/>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (2018). *El estudio de AIMC Niños 2018*. <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/aimc-ninos/>
- Balaguer, E. (2020, 27 de junio). Conguitos responde a la polémica que acusa a la marca de racista. *El País*. Consultado el 10 de febrero del 2021. https://elpais.com/elpais/2020/06/27/icon_design/1593241255_144179.html
- BBC NEWS. (2020, 18 de enero). Simpsons actor Hank Azaria says he will no longer voice Apu. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-51158261#:~:text=The%20voice%20actor%20who%20plays,character%20was%20created%20in%201990.>
- BBC NEWS. (2020, 25 de septiembre). The Simpsons: Alex Désert replaces Hank Azaria as voice of Carl Carlson. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-54292939>
- Bouteldja, H. (2013, 16 de agosto). Raza, clase y género: la interseccionalidad, entre la realidad social y los límites políticos. *Parti des indigènes de la République*. Consultado el 10 de febrero del 2021. <http://indigenes-republique.fr/raza-clase-y-genero-la-interseccionalidad-entre-la-realidad-social-y-los-limites-politicos/>
- Cervigon Ruckauer F. J. (2017). La Competencia mediática hoy Módulo I (1ª parte). *MOOC Educar para los nuevos medios: competencia mediática para docentes. Grupo Comunicar*. <https://es.calameo.com/read/00504307515f7e1c137e9>
- dailymotion.com. (s. f.). *La princesa Sofía*. Consultado el de abril del 2020. <https://www.dailymotion.com/video/x1542lq>
- Damián-Rodríguez, G. y Bravo-Medina, P. (2020, 26 de junio). Marcas que cambiaron su imagen que incluía estereotipos raciales. *CNN español*. Consultado el 10 de febrero

del 2021. <https://cnnespanol.cnn.com/video/estas-marcas-dejaron-atras-los-estereotipos- raciales/>

Educadibus. (2012, 16 de mayo). *Análisis y reflexión de "Doraemon, el gato cósmico"*. Consultado el 06 de febrero del 2021. <https://educadibus.webnode.es/news/análisis-y-reflexion-de-doraemon-el-gato-cosmico/>

El Mundo [@elmundo_es]. (2020, 10 de junio). *HBO retira "Lo que el viento se llevó"*. [Escena de la película Lo que el viento se llevó] [post]. Instagram. Consultado el 12 de febrero del 2020. <https://www.instagram.com/p/CBQImFbiQdp/>

HBO. (s.f). *Doraemon*. Consultado el 07 de mayo del 2020. <https://es.hboespana.com/kids/series/doraemon/853e310a-eb81-4407-ae99-e1630681926f>

Hernandez, S. (2020, 26 de junio). "The Simpsons" Will No Longer Have White Actors Voice Characters Of Color. *Buzzfeednews*. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://www.buzzfeednews.com/article/salvadorhernandez/the-simpsons-white-actors-characters-of-color>

IMDb. (s. f.). *La princesa Sofía*. Consultado el 09 de mayo del 2020. https://www.imdb.com/title/tt4509014/?ref_=ttep_ep23

IMDb. (s. f.). *Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir*. Consultado el 16 de abril del 2020. <https://www.imdb.com/title/tt2580046/>

Kang, I. (2020, 7 de diciembre). Inside 'Big Mouth's' Big Change. *The Hollywood Reporter*. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://bit.ly/3jVIICT>.

Kondabolu, H. (2020, 18 de enero). Hari Kondabolu: "The show threw Lisa Simpson under the bus". *BBC*. Consultado el 10 de febrero del 2021. <https://bbc.in/3rZUOO4>

Netflix. (s. f.). *Miraculous: Las aventuras de Ladybug y Cat Noir*. Consultado el 17 de abril del 2020. <https://www.imdb.com/title/tt2580046/>

Playground [@Playgroundmag]. (2020, 24 de octubre). *Estos clásicos de Disney incluirán una advertencia de racismo*. [Escena de la película Dumbo] [post].

- Instagram. Consultado el 12 de febrero del 2020.
<https://www.instagram.com/p/CG52xpGBUye/>
- Pons, M. (s. f.). *La princesa Sofía*. Contraste. Consultado el 3 de febrero del 2021.
<https://contraste.info/tv/la-princesa-sofia/>
- Pons, M. (s. f.). *Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug*. Contraste. Consultado el 3 de febrero del 2021. <https://contraste.info/tv/prodigiosa-las-aventuras-de-ladybug-2/>
- Rtve Telediario. (2021, 26 enero). Disney retira películas del catálogo infantil por su contenido racista o por reflejar estereotipos. Consultado el 10 de febrero del 2021.
<https://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/disney-retira-peliculas-catalogo-infantil-contenido-racista-estereotipos/5772688/>
- Sesame Street en las comunidades. (s.f). *El ABC de la justicia racial*. Recuperado el 29 de junio de 2022 de <https://sesamestreetincommunities.org/topics/justicia-racial/>
- Valinsky, J. (2020, 17 junio). La marca Aunt Jemima, reconociendo su pasado racista, será retirada. *CNN español*. Consultado el 10 de febrero de 2021.
<https://cnnespanol.cnn.com/2020/06/17/la-marca-aunt-jemima-reconociendo-su-pasado-racista-sera-retirada/>
- Vergara Figueroa, A. (2020, 26 junio). *Marcas que cambiaron su imagen por ser inapropiadas*. *CNN español*. Consultado el 10 de febrero de 2021.
<https://cnnespanol.cnn.com/video/estas-marcas-dejaron-atras-los-estereotipos-raciales/>

Películas y Videos

- Coel, M. [British GQ]. (26 de marzo de 2020). *Michaela Coel: 'If you don't show it, it can be erased'*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=SZ_0_DEe_2A&ab_channel=BritishGQ
- Gerber, C. (Productor ejecutivo). (2012-2018). *Sofía the First* [Serie de Televisión]. Disney Television Animation.
- Morrison, T. [Cornell University]. (7 de marzo de 2013). *Toni Morrison on language, evil and 'the white gaze'*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=FAs3E1AgNeM&ab_channel=CornellUniversity
- Ogura, H. (productor ejecutivo/director). (1979-2005). *Doraemon* [Serie de Televisión]. Asatsu DK; Shin-Ei Animation; TV Asahi.
- Zag, J. (Productor ejecutivo). (2015-2022). *Miraculous, les aventures de Ladybug et Chat Noir* [Serie de Televisión]. Zag Entertainment y Method Animation; Toei Animation; De Agostini Editore; SAMG Animation.

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento de análisis

Matriz de análisis y sistematización de las series infantiles

Ficha técnica		Portada		
Título original: Fecha de estreno: Nº de Episodios: Duración por capítulo: Promoción: País: Director: Guion: Música: Fotografía: Animación. Reparto: Animación. Productora: Género: Animación. Infantil. Sinopsis: Doblaje:				
Personajes	De color		Caucásico	
	Principales	Secundarios	Principales	Secundarios
Denominación				
Descripción				
Roles				
Oficios				
Problemas y resolución				
Caracterización /Vestuario				
Ubicación/actitud				
Tópicos analizados		Resultado esquemático del análisis del relato		
Tema central				
Principales conflictos planteados y contexto en el que se desarrollan				
Mediación y resolución del conflicto				
Actuación de los personajes				
Relaciones sociales que se legitiman				
Expectativas del personaje de color y su entorno				
Evolución del personaje de color y su ambiente				
Historias excluidas e incluidas				
Análisis del discurso		Personajes de color	Personajes Caucásico	
Análisis del lenguaje	Participantes situación comunicativa			
	Ubicación Espacio temporal			
	Contenido: estereotipos y tópicos			
	Intención y resultados de la interacción			
Análisis de las canciones	Personajes legitimados			
	Contexto y situación			
	Contenido			
Música				
Análisis del personaje de color según género		Femenino	Masculino	

Denominación			
Role			
Descripción			
Oficios			
Problema y resolución			
Vestuario / caracterización			
Información básica del personaje de color			
Nombre del personaje	Edad	Nivel socio-económico	Familiares
Sexo	Ocupación	Nivel de estudios	Nacionalidad