



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TRABAJO DE FIN DE GRADO 2014/2015

**“LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA:
TIPOLOGÍAS, GERMEN LITERARIO, Y MECANISMOS
AUDIOVISUALES. ANÁLISIS DE UNA SERIE DE ANIMACIÓN
INFANTIL”**

Presentado por Almudena Villarreal Vidal para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por: Dña Carmen Herguedas Esteban



Universidad de Valladolid

RESUMEN

El presente trabajo pretende servir como modelo de orientación a las familias y profesionales educativos que quieran profundizar en el análisis de las diferentes tipologías de violencia representadas en las series de animación infantil. Pese a que la educación en valores se confirma en el aula como herramienta transversal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el mensaje audiovisual de los dibujos animados sigue utilizando contenidos violentos para atraer la atención del público infantil. El sistema educativo debería incluir propuestas didácticas que profundizaran en la conceptualización, interpretación, y comprensión de los códigos por los que se rige el lenguaje audiovisual permitiendo al alumnado formar parte activa de éste proceso de comunicación. En este estudio describiremos los mecanismos utilizados para legitimar el uso de la violencia a través de una serie de animación infantil, esperando que pueda servir como modelo de análisis para los actores sociales implicados en el proceso educativo.

Palabras clave: Violencia, animación infantil, legitimación, mecanismos.

ABSTRACT

This study is intended to serve as a guide for families and educative professionals who are interested in analysing in depth the different types of violence portrayed in children's animation series. Values education has been consolidated in the classroom over the years as a transversal tool of the teaching-learning process, however, animation series' audio-visual message still uses violent contents to draw the attention of the child audience. The education system should include educational proposals that deepen in the conceptualization, interpretation and understanding of the codes of the audio-visual language allowing students to be an active part of this communication process. In this study we will describe the mechanisms that are used to legitimize the use of the violence throughout one particular animation series, hoping that it can be used as a model of analysis for the social actors involved in the educational process.

Key words: Violence, children's cartoons, legitimation, mechanisms.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. HIPÓTESIS	6
4. JUSTIFICACIÓN	6
4.1 RELEVANCIA DEL TEMA	6
4.2 COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS	8
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
5.1 DISTINCIÓN ENTRE AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA	13
5.2 ORÍGENES: EL CUENTO CLÁSICO INFANTIL	16
5.2.1 Tipología de los personajes. Cuentos de animales	20
5.2.2 Tipología de los personajes. Cuentos maravillosos	22
5.3 SERIES DE ANIMACIÓN INFANTIL	24
5.3.1. Lenguaje audiovisual. El poder de la imagen	24
5.3.2. Legitimación de la violencia	28
5.3.3. Mecanismos que facilitan la legitimación de la violencia	30
6. METODOLOGÍA	33
6.1 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	33
6.2 MUESTRA UTILIZADA	35
6.2.1. Descripción de la muestra: Los Superminihéroes	35
6.2.2. Audiencia de la muestra: Los Superminihéroes	37
6.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	38
6.3.1. Plantillas de observación	38

7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS	40
7.1 ESTRUCTURA NARRATIVA	40
7.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS PERSONAJES	41
7.3 TIPOLOGÍAS DE LA VIOLENCIA	43
7.3.1 Violencia Verbal	43
7.3.2 Violencia Directa	45
7.3.3 Violencia Estructural	47
7.3.4 Violencia Cultural	49
7.4 CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA	50
8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	52
9. ALCANCE DEL TRABAJO	54
10. CONCLUSIONES	55
11. LISTADO DE REFERENCIAS	57
12. ANEXOS	63
12.1 Anexo 1	63
12.2 Anexo 2	66

1. INTRODUCCIÓN

Comparándonos con las sociedades que nos preceden, vivimos en una sociedad menos violenta. Las normas y valores morales se han consolidado de manera que percibimos nuestro entorno dentro de una comunidad pacífica. El establecimiento de la democracia ha supuesto la consolidación de leyes y organismos que protegen los derechos de la ciudadanía, así como la resolución pacífica de conflictos y la libertad de expresión (Pinker, 2012).

Sin embargo la violencia ha variado en su concepción. Mientras que la violencia física y directa es rechazada frontalmente por la mayoría de los colectivos sociales, nuevas formas de violencia siguen haciendo mella en nuestro sistema democrático. Nos referimos a la violencia estructural y cultural, en las que se intentará ahondar más adelante. Ésta última lleva implícita la complicidad de los medios de comunicación y juega un papel fundamental en su percepción legitimada. Al igual que las narraciones tradicionales, las series infantiles de televisión siguen utilizando contenidos de carácter violento que son justificados como la única alternativa posible para resolver los conflictos creados a lo largo del desarrollo de la historia.

Atendiendo a la teoría del aprendizaje social de Bandura (Pascual, 2009), los niños y niñas aprenden modelos de conducta mediante la observación. Para que este aprendizaje tenga éxito es fundamental atender a dos factores: la atención y la motivación. Resulta innegable, por tanto, el poder que tiene la imagen durante la infancia, más aún cuando el nivel madurativo no alcanza a su desarrollo crítico y moral (Bermejo, 2006).

Son numerosos los estudios que constatan la presencia de contenido violento dirigido al público infantil (Cardús, 1998; Pons, 2003; Rodrigo, 2003; Fernández, 2004; Sanmartín, 2007 Arán, 2013). Un ejemplo de ello son los datos recogidos por Benítez (2012), que demuestran que el 68% de las series de animación dirigidas a la infancia contienen algún tipo de acto violento.

Sin embargo no se ha atendido con suficiente profundidad al carácter y tipología de los personajes que protagonizan y lideran o sufren la violencia narrativa.

Resulta imprescindible por tanto analizar los valores que éstos proyectan, la manera en que la ficción resuelve los conflictos y las consecuencias sociales que conlleva el ejercicio de la violencia.

Para llevar a cabo esta investigación se tomará como modelo la serie de animación infantil “*Los Superminihéroes*”, emitida en la cadena Clan, de RTVE. Nuestro estudio empírico se basará en un estudio de análisis de contenido que contemplará una descripción de los personajes, el tipo de violencia ejercida, las respuestas que se muestran ante el daño y sus posibles consecuencias sociales.

Para la redacción de este trabajo hemos tenido en cuenta La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres con fecha última de modificación del 27 de Julio de 2013 donde se recomienda que en cualquier proyecto relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación se utilice un lenguaje y se fomenten contenidos que no sean sexistas. (artículo 28).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen para la elaboración de este trabajo serán los siguientes.

- Conocer qué tipo de violencia se ejerce en las series de animación infantil tomando como referencia los estudios de Galtung (Espinar, 2008), sobre el triángulo de la violencia.
- Analizar cuál es la tipología y arquetipos de los personajes que ejercen la violencia en el contexto de las series de animación infantil.
- Analizar cuál es la tipología y arquetipos de los personajes que son víctimas de la violencia en el contexto de las series de animación infantil.

- Determinar cuáles son los mecanismos audiovisuales que permiten la legitimación o deslegitimación de la violencia.
- Analizar las consecuencias sociales de los personajes que realizan actos violentos.

3. HIPÓTESIS

Estos objetivos se plantean en relación a las siguientes **hipótesis**:

- **Hipótesis 1:** La descripción de los personajes animales en las series de animación guarda relación con los arquetipos de los cuentos populares.
- **Hipótesis 2:** En las series de animación infantil, el ejercicio de la violencia por parte de los personajes principales está legitimado, mediante mecanismos que minimizan o justifican el daño causado a las víctimas.
- **Hipótesis 3:** En las series de animación infantil, el ejercicio de la violencia por parte de los personajes villanos no está legitimado, y se utilizan mecanismos audiovisuales que acentúan el daño causado a las víctimas.
- **Hipótesis 4:** Las consecuencias sociales del ejercicio de la violencia son diferentes según los personajes sean caracterizados como héroes/heroínas o como villanos/as.

4. JUSTIFICACIÓN

4.1. RELEVANCIA DEL TEMA

Como futura docente de educación infantil, resulta imprescindible conocer a todos los agentes de socialización que supongan un modelo potencial de aprendizaje para la infancia. Queda claro que desde el nacimiento la influencia de su entorno más próximo, cuya dimensión se enmarca fundamentalmente dentro el terreno socio afectivo, permite interactuar en su proceso de aprendizaje y descubrir su realidad más cercana.

Estos entornos, ámbito familiar y educativo, han sido considerados tradicionalmente como los primeros agentes de socialización y juegan un papel esencial en el proceso de socialización del individuo, facilitando con ello la educación formal y la adquisición de conocimientos que respetan su nivel madurativo y atienden a sus necesidades e intereses. A finales del siglo XX, y con motivo de la irrupción de una nueva conceptualización de la sociedad, adscrita a las tecnologías, los medios de comunicación surgen como un nuevo agente que en ocasiones puede incluso modificar aquellos pilares en los que se basa la educación formal, el conocimiento y la interiorización de normas sociales.

La televisión, y por ende, las series de animación infantil, son vistas desde muy temprana edad y es conveniente analizar el impacto que la ficción pueda ejercer sobre la realidad con la que convive la infancia.

No tenemos como objetivo demonizar a los medios de comunicación. Muy al contrario, consideramos que tanto en el ámbito familiar como en el educativo se ha de profundizar en el conocimiento y aplicación del universo audiovisual dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, aprovechando la atracción que éste supone para el colectivo infantil y juvenil.

Es por ello que el análisis objeto de este trabajo se advierte de suma importancia. Es preciso ser conscientes de los mensajes que transmiten las series de animación infantil, con el fin de establecer pautas que ordenen el sistema de valores de nuestros niños y niñas. Los profesionales de la educación han de elaborar planes didácticos para que nuestro alumnado conozca los significados que las imágenes reflejan y su proximidad o lejanía con su realidad más inmediata. La preocupación de las familias acerca de los contenidos audiovisuales dirigidos al público infantil no debe enfocarse a su censura, sino a proporcionar herramientas eficaces que promuevan un mayor nivel de reflexión y desarrollen una actitud crítica. (Bettelheim, 2006). No se trata por tanto de ocultar una parte de la realidad al público infantil, o mostrar solo imágenes agradables, sino de conocer la sociedad en su complejidad y los pilares éticos sobre los que se sostiene aunque en muchos casos no nos guste.

El niño y la niña no deben ser receptores pasivos, sino que han de cuestionarse el lenguaje audiovisual, tal y como lo hacen en otros ámbitos intelectuales. Para ello debe existir un análisis previo de los contenidos televisivos y trabajar en la introducción de competencias audiovisuales en el curriculum educativo que permita a la infancia desarrollar estrategias de defensa ante ciertos mensajes que puedan resultar amenazantes (Aran, Barata, Busquet, Medina y Morón, 2001). No se trata de censurar, sino de aplicar la educación a la sociedad actual, inmersa en las nuevas tecnologías (Cardús, en Rodrigo, 2003).

4.2. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

Para la realización de este trabajo se ha atendido a la Orden ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Así, hemos considerado incluir las competencias generales y específicas que están conectadas directamente tanto con la fundamentación teórica como con nuestro análisis objeto de estudio. Apoyándonos además en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado de la UVA exponemos a continuación las siguientes:

- **COMPETENCIAS GENERALES:**

1. Conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

Aspectos principales de la terminología educativa.

Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la etapa de Educación Infantil.

Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.

Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum.

Rasgos estructurales de los sistemas educativos.

2. Desarrollo de habilidades que fomenten la elaboración, defensa de argumentos y resolución de problemas en el área concreta de estudio:

Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

Integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.

Coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

3. Desarrollo de habilidades que fomenten la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética:

Interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

Reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

Utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

4. Capacidad para transmitir información, ideas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado:

Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5. Desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores:

Capacidad para actualizar conocimientos en el ámbito socioeducativo.

Adquirir estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, de forma continua a lo largo de toda la vida.

Conocer, comprender y dominar metodologías y estrategias de autoaprendizaje.

Capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

Fomentar el espíritu de iniciativa, de innovación y creatividad en el ejercicio de la profesión.

6. Desarrollo de un compromiso ético que potencie la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables:

Fomentar los valores democráticos, especialmente los relativos a la tolerancia, solidaridad, justicia, no violencia, conocimiento y valoración de los derechos humanos.

Conocer la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta.

Valorar el impacto social y medioambiental de las propias actuaciones y de las del entorno.

• *COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:*

1. En el Módulo A de Formación Básica:

Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

Dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno o alumna y con el conjunto de las familias.

Crear y mantener lazos con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

Capacidad para saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por las familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.

Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, así como las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social.

Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

Comprender las complejas interacciones entre la educación y sus contextos, y las relaciones con otras disciplinas y profesiones.

Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.

Valorar la importancia del trabajo en equipo.

Saber abordar el análisis de campo mediante metodología observacional utilizando las tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Comprender la relevancia de los contextos formales e informales de aprendizaje y de los valores que sustentan, para utilizarlos en la práctica educativa.

2. En el Módulo B, Didáctico Disciplinar:

Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel y de otros niveles educativos.

Ser capaces de conocer la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

Ser capaces de realizar experiencias con las tecnologías de la información y comunicación y aplicarlas didácticamente.

Conocer la tradición oral y valores transmitidos a través de la literatura infantil.

Ser capaces de analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

3. En el Módulo C, Trabajo de Fin de Grado:

Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado

Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. DISTINCIÓN ENTRE AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA.

Para poder llevar a cabo un análisis fidedigno sobre la violencia ejercida en la serie de animación infantil objeto de estudio, es preciso establecer un marco teórico que contemple la conceptualización de la violencia y su tipología. A lo largo de los numerosos artículos leídos hemos observado que, a la hora de abordar y profundizar en el estudio de los contenidos violentos presentes en las series infantiles audiovisuales, a menudo se confunden dos cuestiones que es preciso aclarar en este trabajo: agresividad y violencia. Aunque los dos conceptos implican un tipo determinado de violencia, no comparten el mismo significado. “La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. Es biología pura” (Sanmartín, 2007, p. 15).

Podemos convenir entonces que la agresividad corresponde a las necesidades evolutivas donde se incluyen los aprendizajes sociales que aseguran tanto la supervivencia de la especie como la innata capacidad de elaborar mecanismos de protección ante acciones exteriores que pongan en riesgo la vida del ser humano.

La violencia, sin embargo corresponde a un constructo cultural y se desarrolla en función de un sistema de normas y valores aceptados por una determinada comunidad. (Asensio, 1986; Iborra y Sanmartín, 2011).

Así, la presencia de la violencia ocurre cuando las realizaciones personales de un individuo están por debajo de sus realizaciones potenciales. La violencia es intencionada, persigue la destrucción física o moral de la víctima y en ningún caso obedece a los instintos de supervivencia del agresor (Percy, 2009). A lo largo de sus investigaciones, el prestigioso sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (1998, 2003a, 2003b), ha conceptualizado la tipología de la violencia según tres criterios: Violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

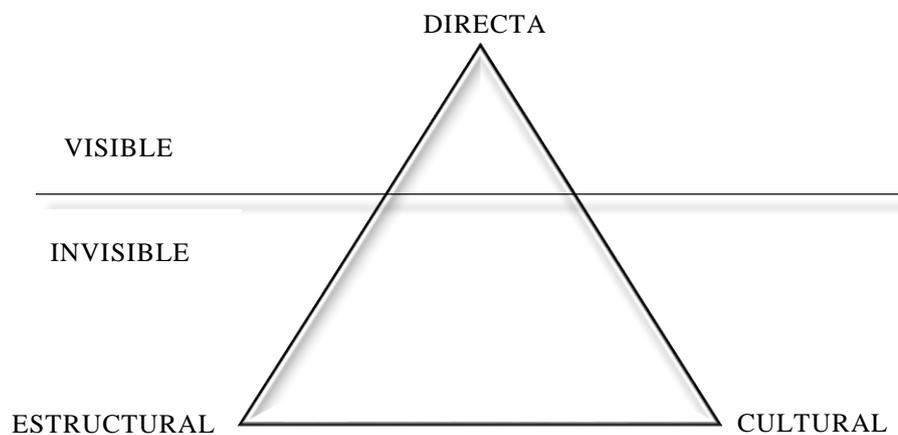


Figura 1: Triángulo de la Violencia según Galtung (1998).
Fuente https://es.wikipedia.org/wiki/Tri%C3%A1ngulo_de_la_violencia

En este gráfico se puede observar cómo el autor hace referencia a los tipos de violencia y establece semejanzas con una estructura similar a la de un iceberg. De tal manera que la **violencia directa** se presenta como la cara visible, reconocida y por tanto con mayores garantías de ser rechazada por la sociedad. Nos referimos a las acciones que conllevan violencia física, como son los golpes, el maltrato o las vejaciones, y que son consecuencia de la interiorización, legitimación y justificación de comportamientos que se apoyan en los principios derivados de la violencia estructural y cultural. Resulta fácilmente identificable por tanto, la acción violenta, quién o quiénes la llevan a cabo, quién o quiénes son sus víctimas y cuáles son sus consecuencias (Galtung, 2003a).

Sin embargo la **violencia estructural** es producto del desajuste en la configuración del sistema social, político y económico de los estados. Por tomar un ejemplo, se considera violencia estructural la desigualdad en la distribución de recursos que permiten la supervivencia del ser humano. En todo caso, las víctimas son fácilmente reconocibles y en ocasiones rechazadas tanto por el propio sistema como por la ciudadanía. No así los victimarios que, escondidos tras las empresas y gobiernos, gestionan su imagen como ejemplo de éxito personal (Jiménez-Bautista, 2012).

Esta imagen proyectada no permite percibirse a sí mismos/as como ejecutores de actos violentos. Muy al contrario, la legitimación de la violencia es ejercida como parte natural del desarrollo social y aceptada tradicionalmente por la ciudadanía.

La pobreza, la explotación de los seres humanos, las diferencias salariales o la imposibilidad de ofrecer una vivienda digna forma parte de esta violencia estructural.

La **violencia cultural** hace referencia a la construcción progresiva de un ideario social común basado en valores y convicciones que justifican y legitiman tanto la violencia directa como la estructural. Se conforma por tanto en los aspectos simbólicos del lenguaje y la comunicación, y se asienta en las instituciones sociales, interiorizando la violencia como una acción-representación necesaria dentro del funcionamiento y desarrollo de una comunidad determinada. (Galtung, 2003b). Según este esquema, la violencia cultural supondría la base en la que se sustentan las demás, y es ahí donde los medios de comunicación juegan un papel tan importante. Compartimos con el autor la idea de que la Violencia Directa se presenta como un **acto** concreto, de duración determinada; la Violencia Estructural se justifica como un **proceso** de reestructuración social y la Violencia Cultural se caracteriza como una **constante**.

No podemos olvidar que la cultura se construye progresivamente y a lo largo de la historia mediante significados que el ser humano transforma en símbolos, códigos y convenciones con el fin de ser interiorizados socialmente para facilitar la comunicación, explicar el mundo que nos rodea y desarrollar conocimientos más complejos (Geertz, 1989, en Rodrigo, 2003).

Las narraciones, por tanto, ya bien sean presentadas dentro del lenguaje escrito o audiovisual, se constituyen como transmisoras y productoras potenciales de cultura y ésta ofrece mecanismos simbólicos que representan la violencia en toda su tipología, enseña cuáles han de ser sus intenciones, cómo se han de llevar a cabo y cuándo se ha de justificar y legitimar su ejercicio (Rodrigo, 2003).

Basándonos en esta premisa, el público infantil puede percibir los contenidos violentos a través de personajes cuyo discurso es permanentemente legitimado y cuyas acciones se justifican dentro de los códigos o esquemas organizadores de la sociedad. Esta representación hegemónica de la cultura no solo es colectiva sino que está justificada en base a la necesidad de transformación y desarrollo social que implica la aparición de nuevos aprendizajes. La cultura se construye y transforma a lo largo del tiempo constituyendo un eje estructurador que asegura la pervivencia de la comunidad (Santamaría, 2002).

Los medios audiovisuales representan en la actualidad una de las más importantes instituciones legitimadoras de violencia, por el hecho de ser transmisoras de esa hegemonía cultural de la que hablábamos anteriormente. Si el mensaje no se cuestiona por parte del emisor, los contenidos audiovisuales de carácter violento son legitimados por la audiencia y se perciben como testigos oculares de nuestra realidad más cercana. Por tanto, la televisión, al igual que la literatura, muestra la tipología de la violencia sin ser cuestionada, aceptando su origen estructural o cultural llegando a ser una “ilustración casi perfecta de la violencia intrínseca de la sociedad” (Cardús, en Rodrigo, 2003).

5.2. ORÍGENES: EL CUENTO CLÁSICO INFANTIL

Históricamente y en cualquier manifestación artística, el ser humano ha utilizado la violencia como un recurso para explicar lo complejo de nuestra realidad. La elaboración y asentamiento de los códigos que rigen su representación se confirman en la narrativa, cuya estructura y simbología prácticamente no ha variado durante generaciones (Camps, 2003).

Definimos cuento clásico infantil como

“Toda obra literaria que ha perdurado y se ha extendido en el espacio y el tiempo, gracias a su legitimación y universalización por las generaciones adultas que de forma intersubjetiva los han considerado propios para la infancia, al mismo tiempo que esta se ha apropiado de ellos volviéndolos a legitimizar” (Salmerón, 2004, p. 87).

Nos interesa destacar por tanto el concepto de *legitimación* para abordar el siguiente capítulo, de manera que, en coherencia con Galtung (Ibarra, 2007) y su triángulo de la violencia, se establezca un vínculo entre la temática objeto de estudio, las narraciones tradicionales y su posible influencia en las series de animación infantil.

Convenimos en afirmar que el cuento clásico infantil basa su origen en la tradición popular, cuyo germen se concibe desde la colectividad, y su exposición oral se consolida a lo largo de sucesivas generaciones (Rodríguez, 2010). En su conceptualización hay que tener en cuenta el sentido histórico de los cuentos en forma de legado literario que recoge las múltiples tradiciones y creencias de toda una comunidad, permitiendo así a las futuras generaciones reconocer una identidad cultural propia, llamado también sustrato cultural básico. Podríamos decir que la génesis de la narración se fundamenta en base a “innumerables conciencias que se interrogan y quieren explicar el mundo” (Bourneauf y Quellet, 1985, p. 25, en Salmerón, 2004).

No debemos confundir el cuento popular con la literatura infantil. El cuento popular en un principio no estaba dirigido al público infantil. Los relatos resultaban ser un modelo de instrucción, de carácter didáctico y moralizante dirigido especialmente al público adulto, en su mayor parte analfabeto, y por ello eran los únicos agentes socializadores transmisores de cultura. Posteriormente la temática maravillosa de los relatos atrajo al público infantil por su carácter fantástico, por su cercanía y por atender a su desarrollo evolutivo. (Montoya, 2010a) Así, y aun antes de que la pedagogía se advirtiera como ciencia, la infancia descubría las variables de la realidad a través de los cuentos.

La literatura infantil aparece entonces como una manifestación lúdica construida en base a los intereses y necesidades del niño y la niña (Cervera, 1988, en Salmerón 2004). En base a esta idea, nos preguntamos cuál ha de ser el interés de la infancia a la hora de percibir contenidos violentos y de qué manera la cultura legitima la violencia a través de los personajes y sus acciones en los cuentos infantiles.

Perrault publica en 1694 *Cuentos en Verso*. Fue el primero en ser consciente de la importancia de los cuentos populares en la transmisión cultural de los pueblos, y quiso trasladar aquellos al universo literario con el fin de perpetuarlos aunque, como ya hemos dicho, en un principio no fuesen destinados al público infantil. En su libro hace referencia a las consecuencias de las acciones de los personajes *malvados* dentro del relato con un fin claramente moralizante, y persigue el deseo de que los niños y niñas quieran parecerse a los héroes, temiendo por los castigos a los que se condena a los villanos por realizar actos inmorales, y aunque “cambia los finales sangrientos y macabros de la tradición popular por finales felices” (Salmerón, 2004, p.35) continúan las horribles descripciones de contenido violento. Un ejemplo de este miedo a cometer fechorías al que alude la autora, sería el terrible relato del castigo al que se ven abocadas las hermanastras de Cenicienta (unas palomas les sacan los ojos), cuando ésta camina hacia el altar, o cuando el cazador despelleja al lobo en el famoso cuento de Caperucita Roja, como castigo por haberla obligado a beber la sangre y comer la carne de su abuela difunta. Pulgarcito, otro de los famosos cuentos de Perrault (1694), engaña al ogro para que se coma a sus propias hijas, y no contento con eso le roba todos los bienes que posee para entregárselos a su padre, que le había abandonado junto con sus hermanos en el bosque para disfrutar de una nueva vida con su nueva esposa (Aesthesis, 2014).

La introducción de las moralejas tampoco olvida el contenido extremadamente violento de la mayoría de sus relatos. En muchos casos la violencia es ejercida, justificada y legitimada por el héroe o por los vasallos /ayudantes de éstos.

El cambio cultural y de pensamiento llega gracias a Rousseau y el naturalismo pedagógico, teoría recogida en el libro *El Emilio o de la Educación* (1762) donde se introduce el concepto de paidocentrismo, entendido como la acomodación del aprendizaje a la evolución psicológica del niño o la niña, y lo normaliza como individuo dentro de la sociedad, atendiendo a sus propios intereses y necesidades.

Así, y ya en el siglo XIX, los hermanos Grimm (2013) adecúan en sus últimas publicaciones el contenido moral y la función educativa de los cuentos, seleccionando y modificando los relatos que ahora sí, están destinados al público infantil. Se eliminan los aspectos violentos y se rechazan los finales trágicos de los héroes o las heroínas reconociendo el papel social que éstos tienen como portadores de felicidad (Salmerón, 2004). En el prólogo de la VII edición, los hermanos Grimm aluden a un lenguaje estético puro y sincero que evite expresiones ofensivas y que atienda al desarrollo integral de la infancia.

Los autores no incluyen moralejas en sus relatos. Son los personajes los que determinan a lo largo de la trama y a través de sus acciones si los conflictos éticos se han de resolver y de qué manera. De esta manera, al igual que Perrault, la legitimación de la violencia viene dada por aquellos personajes cuya moralidad está dentro de los parámetros culturales y se castiga a aquellos/as que permanecen incólumes a las normas y valores que estructuran nuestra sociedad. (Salmerón 2004).

Resulta interesante desvelar las discrepancias existentes en torno a la obra de H.C. Andersen. Mientras que para González (2002) y Salmerón (2004) la narrativa de Andersen nos muestra la realidad tal y como es, donde los personajes han de recorrer un camino vital pleno de sufrimiento, donde solo se muestran unas pequeñas notas de felicidad y cuyos finales no tienen por qué acabar siempre bien, para Montoya (2010b) los cuentos de Andersen no son considerados literatura infantil puesto que la trama, caracterizada como un fiel reflejo de la realidad, puede no ser adecuada para la infancia y presentarse en su dimensión más cruel y dolorosa.

Así, en el Patito feo, se descubre la intolerancia social y el desafecto familiar que vive el protagonista por el simple motivo de ser diferente a los de su *clase*, en las Zapatillas rojas, una niña es obligada a bailar sin descanso como castigo a su vanidad y finalmente le cortan los pies con un hacha o en La vendedora de fósforos, que finalmente muere congelada en un callejón después de soportar las humillaciones y falta de caridad de los viandantes.

Como conclusión y enlazando con Galtung, (Calderón, 2009) nos atrevemos a afirmar que los cuentos populares resultan del todo valiosos para comprender nuestra esencia cultural, de tal manera que las normas hegemónicas que rigen nuestro sistema se vean legitimadas incluso, mediante el uso de la violencia. Los contenidos violentos incluidos en los cuentos populares son un aspecto más que explica lo cruento de la realidad y lo complejo del ser humano. (Montoya, 2010a).

5.2.1. Tipología de personajes: Los cuentos de animales

En línea con la investigación de este estudio, resulta imprescindible proceder al análisis de las diferentes tipologías de los personajes presentes en el cuento popular. La estructura de los cuentos y la construcción arquetípica de sus personajes permite incluir representaciones simbólicas que ayudan a explicar nuestra realidad más cercana. La caracterización de los personajes exhibe un modelo de interpretación del mundo, por lo que su tipología ha de identificarse en la medida en que se construyen las ideas, fruto de las relaciones sociales y de las convenciones culturales desarrolladas a lo largo de la historia (Rodríguez, 2007). “Una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio” (Jung, 1997, p.21). De tal manera que la narración, ya sea literaria o audiovisual, nos ayuda a construir conocimiento decodificando nuestras inquietudes más internas. Los cuentos de animales conectan la estructura simbólica del arquetipo con las características físicas de los animales. Los orígenes se sitúan en el periodo que abarca la revolución neolítica. El asentamiento de comunidades en terrenos fértiles y propicios para el desarrollo de la ganadería, incentiva la transmisión de relatos donde aparecen animales con atribuciones y valores humanizados que han pervivido hasta nuestros días (Rodríguez, 2007).

La serie de animación infantil que analizaremos más adelante, hereda muchos de los símbolos que rodean la estructura de arquetipos descrita tanto por Rodríguez (2009) como por las funciones de los personajes analizadas bajo la teoría formalista de Vladimir Propp (2006).

La imagen audiovisual también construye símbolos, y éstos son a menudo herencia de la estructura narrativa popular. Su decodificación resulta más sencilla para la audiencia infantil si esta simbología está conectada con las diferentes representaciones culturales. De ahí la importancia que merecen estos apartados para analizar posteriormente la violencia y su legitimación en las series de animación dirigidas a la infancia.

Por lo tanto, tenemos en cuenta que las acciones de los animales obedecen siempre a determinadas conductas humanas, caracterización fundada en sus condiciones físicas, sociales o de supervivencia. A modo de ejemplo, las narraciones tradicionales relacionan a la zorra con la astucia, al lobo con la maldad, al burro con la cabezonería, a la serpiente con la falsedad, al oso con la torpeza, al gallo con su capacidad de liderazgo, o al león con su ferocidad (Rodríguez, 2007).

Resulta significativa la clasificación dicotómica que establecen los cuentos populares cuando los animales son los protagonistas del relato. Esta dualidad se debe, una vez más, a la revolución agrícola que ocurrió durante el neolítico y que dividió a los animales en beneficiosos y útiles para su supervivencia y en atacantes potenciales de sus bienes. Esta coherencia se ve reflejada en las narraciones que consideran que el personaje del lobo siempre será malvado puesto que simboliza la muerte del ganado o el oso, que con su actitud torpe destroza todo aquello que se interpone en su camino, incluidos los cultivos, cuya producción suponía la supervivencia de toda una comunidad. (Mateos y Muñoz, 1997).

Los autores constatan además cómo los arquetipos se nutren de la tradición popular, y trasladan su carácter simbólico a los cuentos infantiles representando estados emocionales que permiten al niño y la niña descifrar su identidad y enfrentarse a los conflictos cotidianos que son característicos a lo largo de su desarrollo evolutivo, como puedan ser las habilidades sociales o la interacción con su realidad más próxima.

La violencia representada en estos relatos contribuye de igual modo al establecimiento de unas normas de comportamiento que hegemonizan el poder del más fuerte y legitiman los efectos causados a las víctimas. En estos casos la resolución de conflictos se justifica con acciones beligerantes que no resultan ser en absoluto un ejercicio de ejemplificación para el colectivo infantil (Bermejo, 2006).

5.2.2. Los cuentos maravillosos

Durante el Simposio sobre literatura popular celebrado en Uruña (Valladolid), Rodríguez (2010) recordó a los asistentes que los cuentos maravillosos son definidos como relatos donde se incluyen siete tipologías o arquetipos de personajes, a saber: héroe, falso héroe, rey o reina/padre, princesa o príncipe, donante del objeto mágico, adversario y auxiliar o auxiliares. En este trabajo reflexionaremos brevemente sobre las características de cada uno de ellos basándonos en los numerosos textos leídos:

- **Héroe:** es el protagonista del relato y reúne todos los valores adscritos a las normas morales que imperan durante la época en que la narración fue escrita (estas normas pueden modificarse a lo largo del tiempo). El ejercicio de la violencia queda legitimado y se justifica en aras de la resolución de la trama cuyo desenlace implica la restitución del bien (sistema hegemónico del poder).
- **Padre:** su papel en la narración representa los valores hegemónicos de la sociedad del momento. Generalmente protege al protagonista y le guía en momentos de debilidad. Justifica las acciones violentas del héroe porque su objetivo es lograr el bien común.
- **Madre:** representa la parte emocional del protagonista, la seguridad, el bienestar, la protección frente al entorno adverso en el que el héroe se desenvuelve. Su papel en la historia reproduce la simbología que rodea a la figura de la mujer: fragilidad, sentimiento, amor incondicional, etc.

- **La seductora y/o la Bruja:** en los relatos tradicionales, la mujer inteligente, con capacidad de crítica y reflexión y no dispuesta al matrimonio, es representada con valores negativos, no solo psíquicos (pérfida, avara, etc.) sino físicos (vieja, decrepita, nariz aguileña), con el objeto de evitar a las mujeres de la época la tentación de lograr, gracias a sus méritos, una clara independencia social o económica.
- **El villano:** antagonista del héroe, aunque en numerosas ocasiones ejerzan en el relato acciones violentas similares. Su violencia no está justificada, porque no tiene el apoyo del sistema que representa al poder de la época. Por tanto es rechazado por sus coetáneos y castigado por las leyes.
- **El ayudante:** mano derecha del héroe al que sigue fielmente sin importarle las consecuencias que ello pueda tener. Desde nuestro punto de vista esta fidelidad ciega es un reflejo de lo que el sistema mediante la legitimación de normas, y muchas veces sin tener en cuenta los intereses sociales, pretende conseguir en sus ciudadanos.
- **Princesa:** Uno de los objetivos del héroe será el de contraer matrimonio con la princesa. Ésta, por supuesto, ha de reunir todas las cualidades que se requieren en una mujer tradicional: Sumisión, virginidad, belleza, dedicación y cuidado de la familia, y riqueza (representada por la dote: el reino). Es curioso cómo en los cuentos populares se admite la movilidad vertical por parte del hombre (hombre pobre se casa con mujer rica), y casi nunca ocurre al revés. El personaje de la princesa representa claramente la violencia estructural y la legitima en aras de la estabilidad social.

5.3 SERIES DE ANIMACIÓN INFANTIL

5.3.1. Lenguaje audiovisual. El poder de la imagen

El proceso de comunicación audiovisual confiere a la imagen una significación compleja, que necesita ser decodificada por el espectador para que éste pueda formar parte activa y se implique mentalmente en la naturaleza del mensaje. Los mecanismos por los que se establece la comunicación audiovisual, nunca son objetivos, obedecen al propósito que el emisor quiera conseguir, y para ello utiliza los recursos que proporciona el lenguaje audiovisual (al igual que lo hace el narrativo) para condicionar su respuesta (Posada, 2007). Por lo tanto, si queremos ser parte activa en el proceso de decodificación, asimilando los contenidos desde un punto de vista crítico y reflexivo, es necesario el requerimiento de cierta *madurez* audiovisual, que implique la construcción significativa de experiencias audiovisuales con el fin de comprender las funciones del lenguaje, sus dimensiones y aspectos más significativos. Atendiendo a la definición de lenguaje audiovisual podemos decir que es un “Conjunto de sistemas sgnicos auditivos, visuales y/o audiovisuales, organizados sucesiva y simultáneamente mediante equipos operativos, para establecer una comunicación entre un emisor y un receptor” (Cebrián, 1983, p.334). Este aspecto comunicativo nos permite analizar la finalidad del mensaje, construido a partir de la intencionalidad del emisor, para mostrarnos la realidad desde su particular punto de vista (Martínez, 2005). Los elementos que conforman el lenguaje audiovisual son comunes a todo tipo de lenguajes. Para acercarnos la aproximación conceptual de sus componentes, tendremos en cuenta las valoraciones realizadas por Pere Marqués (2012) a partir de la Teoría de la Comunicación de Jakobson.

- **Emisor:** Quien elabora la información y la codifica de acuerdo a las dimensiones del lenguaje audiovisual, para poder ser transmitida en forma de mensaje.
- **Receptor:** Quien recibe el mensaje. Es necesario que se conozcan los códigos que rigen el lenguaje audiovisual para poder decodificar la información.
- **Código:** Convenciones del lenguaje audiovisual que permiten la elaboración del mensaje.

- **Mensaje:** La información en sí misma. Elaborada por el emisor mediante códigos audiovisuales.
- **Canal:** Medio físico relacionado con la tecnología a través del cual se transmite el mensaje audiovisual.
- **Contexto:** Todo aquello que rodea el proceso comunicativo.

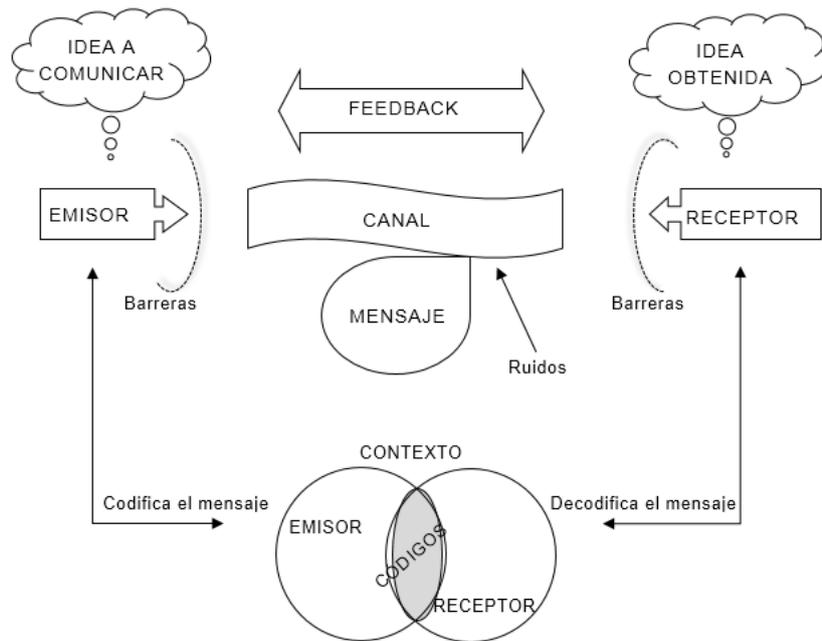


Figura 2: Elementos del proceso de comunicación audiovisual. Fuente: Marqués, (2012)

Al igual que en todo proceso de comunicación, el lenguaje audiovisual puede ser analizado a través de niveles o aspectos que estructuran la significación del mensaje y los elementos que lo conforman. No es el objetivo de este trabajo profundizar en su conceptualización, sin embargo consideramos necesario describir brevemente los tres niveles para dejar constancia de la complejidad a la que se enfrenta la infancia cuando, al igual que ocurre con el lenguaje escrito, trata de descifrar el mensaje audiovisual y o bien, no posee herramientas educativas que le ayuden a decodificarlo o no puede entenderlo porque su desarrollo evolutivo no se lo permite. (Martínez, 2005).

NIVEL	ASPECTOS
<i>Morfológico</i>	<p>Visual: Figurativo, icónico, esquemático, abstracto.</p> <p>Sonoro: Voz, música, efectos, silencio</p>
<i>Sintáctico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Planos, ángulo, composición, profundidad de campo. • Ritmo, continuidad, signos de puntuación. • Iluminación, colores, intensidad de sonido, textos • Movimientos del objetivo: Físicos, ópticos
<i>Semántico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de los elementos morfosintácticos • Recursos estilísticos y recursos didácticos
<i>Estético</i>	Relación de todos los elementos formales

Figura 3: Dimensiones del lenguaje audiovisual. Fuente: Marqués, (2003)

- El **nivel morfológico** se refiere a la estructura interna del lenguaje audiovisual. Es la combinación de los elementos visuales y sonoros, que de manera conjunta o por separado conforman la significación del mensaje.
- El **nivel sintáctico** alude a las normas, reglas o códigos establecidos que determinan la manera de procesar el mensaje en *frases* construyendo un significado comprensible para el receptor.
- El **nivel semántico** relaciona los significados de las imágenes entre sí aportando mayor complejidad al mensaje. En ocasiones adquiere un valor polisémico utilizando por ejemplo representaciones simbólicas que connotan una significación más allá de la propia imagen.
- El **nivel estético** cuida de que la correlación de los elementos comprendidos en los niveles se realice y sea contemplado por el receptor de manera armoniosa, bella y equilibrada.

La composición audiovisual se establece por tanto en base a estos cuatro niveles, y es necesario que el receptor conozca todos sus elementos y representaciones simbólicas para comprender el mensaje audiovisual y la realidad que el emisor pretende mostrar.

Si atendemos al paradigma constructivista desde una perspectiva histórico cultural, el niño y la niña se apropian del conocimiento mediante la interacción de los contextos sociales y culturales (Hernández, 2008). En este sentido la televisión ya no es un mero transmisor, sino que construye significados y se apropia de múltiples realidades, que el infante adopta como propias, aunque éstas no sean partícipes de su realidad más inmediata. La violencia ya sea directa, estructural o cultural, se presenta entonces dentro de un contexto familiar y reconocible para el público infantil por lo que de alguna manera ésta se asienta y se justifica dentro de los procesos de construcción cultural donde se elaboran las normas y valores que rigen una sociedad (Posada, 2007). Además la información recibida no siempre es objetiva. Como ya hemos mencionado anteriormente, el mensaje transmitido depende de la visión particular de quien nos muestra la imagen y es muy fácil que el colectivo infantil construya significados en función de la perspectiva tomada por el emisor, dado el poder de atracción de la imagen y su nivel de desarrollo madurativo. Se debe apelar a la conciencia ética del emisor y al filtro que debería existir en el proceso comunicativo para evaluar si el nivel de violencia puede ser aceptable en la audiencia infantil. Esta *mirada moral* debe establecer “unas maneras, códigos o reglas por las cuales muestran o no muestran determinados hechos o los muestran de una u otra forma” (Fernández, Dávila y Domínguez, 2013, p.3).

Esta atracción de la imagen junto con la complicidad del emisor, responsable de los recursos audiovisuales sobre los que se apoya el mensaje, desarrollan un proceso de adhesión con todos aquellos valores propuestos sin que medie previamente un análisis reflexivo, por lo que el receptor se siente incapacitado para emitir cualquier discrepancia y acepta de buen grado los códigos que normalizan la violencia audiovisual. En el caso de la audiencia infantil, interpretar unilateralmente la realidad dificulta en gran medida las propuestas educativas que atienden a una sociedad compleja y plural (Camps, 2003).

Por tanto hemos de ser conscientes del grado de legitimación que, a través de los códigos, convenciones del lenguaje audiovisual y perspectiva del emisor, existe en el discurso de la violencia televisiva y hasta qué punto tanto el contenido como los personajes que interaccionan en el medio social ficticio, justifican los actos violentos perpetrados. Por otra parte nos arriesgamos a que los mensajes audiovisuales sean cada vez más simples y superfluos reforzando con ello la construcción de estereotipos y olvidando la importancia que ha de tener para la infancia el desarrollo de una educación en valores, o la apropiación de estrategias que implementen una resolución pacífica a los conflictos (Camps, 2003).

5.3.2. Legitimación de la violencia.

Sabemos ya que el proceso de legitimación de la violencia en los contenidos audiovisuales infantiles se desarrolla en base a convenciones y códigos que interaccionan con las construcciones culturales de nuestra sociedad. También que el mensaje audiovisual presenta las acciones violentas como inevitables, contribuyendo a afianzar el proceso de identificación con el personaje. Se da entonces por sentado que el receptor haría lo mismo si se encontrara en idéntica situación.

Para que la relación entre emisor y receptor sea fructífera, es decir, para que la violencia sea legitimada, han de ser consensuadas tres variables. En primer lugar el contenido audiovisual ha de **explicarse** claramente, por lo que convenimos en que la convención de códigos audiovisuales ha de establecer un significado universal, de tal manera que para que el receptor entienda estos códigos, debemos aludir a las experiencias previas que han consolidado en el receptor las convenciones y estructuras propias del lenguaje audiovisual. La segunda variable es la **comprensión** del mensaje, que se ajusta a la madurez evolutiva del infante y por ende marca las pautas para determinar el posible juicio que el receptor elabora en relación al entorno que le rodea y la formación de valores.

Según los códigos utilizados y el nivel de comprensión, llegamos a la tercera variable, la **aceptación** de los hechos mostrados. Tal y como hemos dicho anteriormente, si consideramos la violencia como algo inevitable, los personajes agresores están legitimados para llevar a cabo sus acciones, y en ningún momento éstas serán rechazadas por el receptor. (Fernández, 2004).

Para construir la significación del mensaje, se ha de establecer una estrecha relación entre las cuatro dimensiones del lenguaje audiovisual, esto es: morfológico, sintáctico, semántico y estético, y que los códigos utilizados sean asimilados por el receptor como recursos estables, con el fin de determinar el éxito en el proceso de comunicación. Apenas existen estudios científicos que reflexionen sobre los contenidos violentos y su relación con los recursos estilísticos utilizados. La crítica cinematográfica nos ha ofrecido abundante literatura pero, o no llega a alcanzar el nivel de reflexión requerido para este trabajo, o sus ensayos se centran en filmografías concretas. Fernández (2004) contribuye a establecer una dimensión sociológica y nos basaremos por tanto en sus aportaciones. En su estudio distingue cuatro factores que intervienen en el proceso de legitimación de la violencia:

- La violencia audiovisual, puede ser mostrada solo mediante imágenes, sin necesidad de ser descrita o narrada previamente. Así por ejemplo cuando un personaje está triste, se ha herido, es objeto de burla, etc., basta con mostrar un plano, o varios donde veamos el sufrimiento del personaje, para imaginarnos la causa de su estado.
- La imagen es intencionada: la intención audiovisual permite descartar las opiniones que las imágenes puedan sugerir al receptor en función de los deseos del emisor. Así, se justifica la violencia cuando el agresor comete acciones enmarcadas en un contexto humorístico, un recurso utilizado frecuentemente en las series de animación infantil.
- La imagen confirma la verbalización de la violencia: tanto para el agresor como para la víctima se constata que ante un contenido violento la significación se completa cuando observamos sus consecuencias en los gestos faciales de los personajes principales y secundarios.

- La imagen evalúa las posibles consecuencias que se suponen a las acciones violentas. Estas deben ser claras, con el objeto de determinar si la violencia se legitima o resulta injustificable. Muchas veces el malo es castigado por azar y las consecuencias de los actos violentos no quedan suficientemente clarificadas, por lo que el público infantil advierte que los actos violentos no tienen por qué ser castigados o no tienen por qué sentirse responsables del daño causado.

5.3.3 Mecanismos que facilitan la legitimación de la violencia

Es necesario determinar cuáles son los mecanismos que interaccionan en el discurso audiovisual y de qué manera se justifican o rechazan los actos violentos. Su conceptualización asentará los instrumentos de análisis con los que abordaremos nuestro proceso metodológico. Hemos indagado en la propuesta de Fernández, (2004) porque consideramos que su estudio revela con exactitud las estrategias que utiliza el emisor para consolidar y normalizar los contenidos violentos dentro del entorno cotidiano infantil y porque alude al proceso de identificación entre el receptor y el mensaje:

- *Hipercharacterización* de los personajes. Al igual que ocurre en las narraciones tradicionales, los arquetipos mostrados en las series de animación infantil están contruidos de tal forma que cualquier acto violento se justifica en base a su caracterización. El héroe es presentado con una apariencia física agradable y el ejercicio de la violencia se legitima en aras del bien común: “para ayudar, en defensa propia, sin intención de hacer daño, para hacer cumplir las normas o para alcanzar un bien superior” (Fernández, 2004, p.192). Muy al contrario, el arquetipo de antihéroe representa lo opuesto, y por tanto su violencia queda deslegitimada: “son presentados como malos, sucios, locos, brutales, injustos y provocadores y sus intenciones premeditadas, ilegales. Es decir, su descripción física es negativa y su descripción moral desvalorizada”.
- En relación a las víctimas ocurre de la misma manera. Aquellas sobre las que se legitima la violencia aparecen deshumanizadas, el discurso audiovisual no permite conocer al personaje o descubrir las verdaderas causas por las que sufren la violencia a manos de los demás.

En ocasiones la imagen se hace eco de ciertos estereotipos negativos que provocan en el espectador cierto rechazo -físico y moral-.

Cuando la violencia es mostrada de manera injustificable, el discurso audiovisual permite empatizar con las víctimas y conocer su sufrimiento. Se alude al proceso de identificación para advertir al público infantil de la cercanía y el peligro que pueden acecharle con el consiguiente rechazo hacia la imagen del villano. Además las víctimas son presentadas dentro de los cánones aceptados de belleza física, y valores positivos que realzan aún más el carácter ilícito de la violencia.

- *Presentación del daño.* Los daños causados por la violencia son presentados de manera opuesta en función de quién la ejerce. Si en el apartado anterior el héroe es la representación de la legitimidad, los actos que éste realiza serán minimizados y se evitará que el discurso audiovisual empatice con las víctimas. En el caso del villano, los daños causados a las víctimas se acentuarán, poniendo especial énfasis en imágenes que representen su sufrimiento y demuestren la brutalidad de los hechos acaecidos.
- *Consecuencias de la violencia:* En este apartado es imprescindible tener en cuenta las variables culturales que rigen cada sociedad, puesto que es el receptor el que ha de evaluar ética o moralmente las acciones. Aun así, hemos comentado anteriormente el poder del emisor para manipular el mensaje desarrollando estrategias que derivan en la identificación, por parte de espectador, de aquel personaje legitimador de violencia. Existen por tanto multitud de variables que permiten reconocer en la violencia unos fines éticos que la defiendan. Desde nuestro punto de vista destacamos la influencia de la edición en la construcción del mensaje audiovisual que es, en definitiva, la última responsable de que las consecuencias de los actos violentos se minimicen, se legitimen o se oculten.

El cuadro mostrado a continuación representa un esquema veraz de los mecanismos que el medio audiovisual utiliza para legitimar la violencia:

ACTORES	
Mecanismo General: Hipercharacterización escénica y su contrario (desdibujar el personaje). Saliencia e importancia de la imagen. Acentuación de rasgos o ausencia de ellos.	
Contenidos legitimatorios de la violencia	Contenidos deslegitimatorios de la violencia
<i>Agresores</i>	
<p>Descripciones: Simpáticos, pobres, buenos, valientes. Suelen responder y no inician la violencia.</p> <p>Personajes: Héroe y bromista.</p> <p>Otros actores legitimados: agentes de la ley, ejecutores de ritos, actores naturales.</p>	<p>Descripciones: Malvados, ilegales, brutos, sucios, sádicos. Suelen los actos de violencia.</p> <p>Personajes: Sádico, tirano, loco.</p> <p>Otros actores deslegitimados: El malo en general. Aquel que actúa inmoral o ilegalmente.</p>
<i>Víctimas</i>	
<p>Descripciones: Falta de información. Desconocimiento. Descontextualización.</p> <p>Hipercharacterización negativa: Maldad, poder desmedido, castigo merecido.</p>	<p>Descripciones: Conocimiento y demostración de su similitud con los espectadores.</p> <p>Hipercharacterización positiva: Debilidad, inocencia, bondad.</p>
DAÑOS Y CONSECUENCIAS	
Mecanismo general: Presentación valorada en su cantidad y en su responsabilidad	
Contenidos legitimatorios de la violencia	Contenidos deslegitimatorios de la violencia
<p>Estrategias de presentación del daño: Ocultación, minimización de los daños.</p> <p>Estrategias de presentación de las consecuencias sociales: Ocultación o minimización de las consecuencias negativas. Acentuación de las consecuencias positivas. Atribución de responsabilidad.</p>	<p>Estrategias de presentación del daño: Acentuación, exhibición de los daños. Atribución de los daños a las intenciones de los actores.</p> <p>Estrategias de presentación de las consecuencias sociales: Muestra de las consecuencias sociales negativas. Acentuación de las consecuencias negativas. Atribución de responsabilidad.</p>

Figura 4: Mecanismos legitimatorios usados en las emisiones televisivas.

(Fuente: Fernández, 2004, p.195).

6. METODOLOGÍA

6.1 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En lo que respecta al enfoque metodológico y con el fin de demostrar si las hipótesis planteadas al comienzo de este trabajo son susceptibles de ser analizadas dentro del marco de las series de animación infantil, se ha llevado a cabo el siguiente proceso de investigación:

FASE I:

- En base a este estudio, hemos considerado filtrar el objeto de análisis a una cadena de televisión concreta, Clan TV, por estar especializada en contenidos dirigidos al público infantil, por ser una cadena pública de emisión abierta y por tener un cierto prestigio social en la elección de sus contenidos. Además, esta cadena ofrece una gran variedad de series que pueden responder a los objetivos de este trabajo.
- El análisis tiene en cuenta el “Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”, firmado con fecha 9/12/2004 por RTVE, Antena 3, Telecinco, Sogecable, Veo TV, Forta y Net TV y que establece para los contenidos de las cadenas,

“Respetar y fomentar la protección de la infancia y la juventud, especialmente con respecto a la representación de escenas o mensajes que puedan perjudicar su desarrollo físico, mental o moral, entre los que se deben considerar siempre a los contenidos violentos, sexistas, racistas o xenófobos”. “los mensajes que atenten contra el buen uso del lenguaje, contra el respeto hacia los demás y los que violen el derecho a honor, a la intimidad y a la privacidad de las personas”. (Código, p.2).

Además se establece un horario de protección que abarca desde las 06.00 am hasta las 22.00 pm, con especial atención a las horas que transcurren entre las 08.00 - 09.00 am y 17.00 a 20.00 pm.

- Durante la primera quincena del mes de Mayo de 2015 se ha procedido a visualizar un gran número de series de dibujos animados emitidas en la cadena pública CLAN TV y orientadas al público infantil. En base a la conceptualización de Galtung (1998) y su triángulo de la violencia, el objetivo era descartar aquellas que:

- Son aptas para los niños y niñas que están dentro del intervalo de edad entre 3 y 6 años, es decir, que no incluyen ni violencia directa, estructural o cultural. Un ejemplo de ello son las series *Peppa Pig*, *El armario de Chloe*, *Los osos amorosos*, *La gata Lupe*, *El pequeño Reino de Ben y Holly*, etc.
- Ya están lo suficientemente estudiadas, por lo tanto no podemos aportar mayores interpretaciones desde esta investigación. Tal es el caso de *Bob Esponja*.

FASE II:

- En línea con los criterios expuestos anteriormente, se decide seleccionar la serie de animación infantil *Los superminihéroes*.
- Entre los días 18 y 22 del mes de Mayo de 2015 se visionan todos los capítulos que aparecen en la página web de CLAN TV y observamos que comparten una estructura similar y que concluyen con la trama presentada.
- Se elige un capítulo, se transcribe el guión literario y se visualiza tantas veces como sea necesario con el fin de analizar su contenido.

FASE III:

- Se procede al análisis del capítulo mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo a través de la observación, teniendo en cuenta los siguientes datos: estructura narrativa, caracterización de los personajes, diferentes tipologías de violencia y las consecuencias sociales de ésta.
- Con el fin de que los datos analizados se expongan claramente, se utilizan diferentes plantillas de registro.
- Finalmente se muestran las conclusiones derivadas de las hipótesis que inicialmente se enunciaron en el capítulo 3.

6.2 MUESTRA UTILIZADA.

El capítulo ha sido elegido al azar, otorgando al proceso un carácter genérico. En tal caso el análisis posterior proporciona unas pautas básicas que resultan útiles para quien desee profundizar en el estudio de la serie en su conjunto. A priori no parece estar tipificada para los agentes educadores (familia, escuela y medio de comunicación) como transmisora de contenido violento. Se han buscado continuas referencias en la web y no hemos encontrado información alguna (ni a favor ni en contra). La serie se emite de lunes a viernes dentro del horario de especial protección, en torno a las 19.00h. Ocasionalmente se puede ver los fines de semana, pero estos días no se incluyen dentro de la programación estable del canal.

6.2.1. Descripción de la muestra: Los Superminihéroes

De producción francesa, *Los Superminihéroes* se estrena en la televisión en el año 2010. Durante estos cinco años la serie ha sufrido numerosas fluctuaciones. Durante el mes de Mayo la cadena CLAN TV ha vuelto a emitirla y desconocemos el tiempo que estará en pantalla. La franja de edad recomendada está en torno a los cinco años. No existen datos estadísticos que muestren si en verdad la audiencia respeta esta recomendación, aunque al emitirse por las tardes, entre las 18.00 y las 20.00, suponemos que el público infantil es de lo más variado.

Título Original: Les minijusticiers	Género: Animación
Cadena en la que se emite: Clan TV	Público al que va dirigido: 5 años
Fecha de Estreno: 2010	Temporadas: 2, Capítulos: 442
Duración del capítulo: 7 minutos	Productor: Phillippe Delarue
Director: Norman J. LeBlanc	Adaptación: Vincent Costi
Música: Hervé Lavandier	País. Francia
Productora: Futurikon, TF1, en coproducción con Télétoon y Télévision Suisse Romande (TSR), en asociación con Cofinova 4.	
Basado en el cuento les minijusticiers, escrito por : Hélène Bruller y Zep. Ed. Hachette Jeunesse, 2003.	

Figura 5: Ficha técnica de *Los Superminihéroes*. (Elaboración propia).

Sinopsis: La historia se centra en una pandilla de escolares (en la serie están caracterizados como animales) que viven en un barrio de una ciudad cualquiera. Todos/as tienen un defecto físico o un complejo del que se sienten avergonzados. Cada capítulo se centra en uno/a de ellos/as y podemos observar cómo son objeto de burlas y situaciones desagradables que provocan en el/la protagonista un estado de ansiedad y consecuentemente graves problemas de integración.

En el momento en que éste/a se retira en soledad a llorar amargamente, un poder relacionado con su defecto se adueña del personaje y decide vengarse de sus amigos/as.

Sin embargo solo puede ser héroe/heroína durante un día, y cuando su poder desaparece, ha de enfrentarse nuevamente a su vida cotidiana conviviendo con su defecto.

La estructura narrativa es similar en todos los capítulos y obedecen a la división clásica del cuento popular. Por otro lado cada capítulo conforma una trama independiente y autoconclusiva. El eje que guía a todos es la historia de un personaje que trata de lidiar con un defecto, bien sea físico o conductual.

ESTRUCTURA	CONTENIDO
CABECERA	Música entrada. Créditos.
INICIO	Se muestra el defecto del personaje principal. Sus amigos se ríen de el/ella. Tristeza y soledad del personaje.
DESARROLLO	Aparece el superpoder y el personaje es admirado. Los/as amigos/as del personaje aprovechan su poder para divertirse o conseguir un objetivo.
DESENLACE	Gracias al superpoder, el personaje principal ayuda a sus amigos/as, los salva de los malos, repara algún daño, etc. El/la protagonista pierde sus poderes. La pandilla vuelve a estar unida
MORALEJA	Resume el capítulo en relación al defecto del personaje principal.

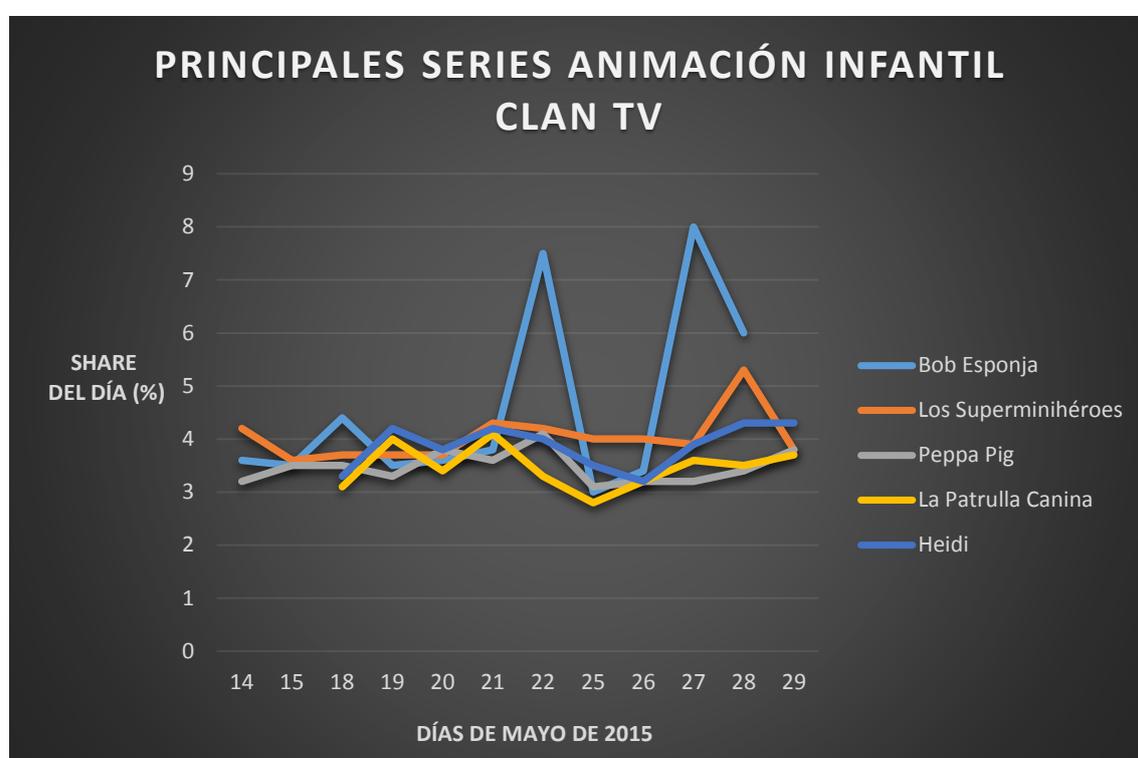
Figura 6: Esquema de la estructura narrativa de la serie *Los Superminihéroes*. (Elaboración propia).

6.2.2. Audiencia de la muestra: Los Superminihéroes.

Para justificar la serie de animación infantil objeto de análisis y constatar su relevancia en relación a la influencia que sus contenidos ejercen en el público infantil, se ha procedido a documentar la audiencia obtenida durante el periodo de estudio que abarca la segunda quincena del mes de mayo del año 2015.

El seguimiento se ha llevado a cabo en relación a las series también emitidas en la cadena pública CLAN TV. (*anexo 1*).

En la siguiente gráfica se puede observar una comparativa, en número de espectadores, entre las series más vistas por la cadena.



	14	15	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29
Bob Esponja	3,6	3,5	4,4	3,5	3,6	3,8	7,5	3	3,4	8	6	
Los Superminihéroes	4,2	3,6	3,7	3,7	3,7	4,3	4,2	4	4	3,9	5,3	3,8
Peppa Pig	3,2	3,5	3,5	3,3	3,8	3,6	4,1	3,1	3,2	3,2	3,4	3,8
La Patrulla Canina	3,5		3,1	4	3,4	4,1	3,3	2,8	3,2	3,6	3,5	3,7
Heidi			3,3	4,2	3,8	4,2	4	3,5	3,2	3,9	4,3	4,3

Figura 7: Audiencia en Share (%) de las principales series de animación infantil emitidas en CLAN TV durante la segunda quincena de Mayo de 2015. (Elaboración propia).

Fuente: <http://ecoteuve.economista.es/cadena/CLAN/audiencias-programas>.

6.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Nos basaremos en la técnica de análisis de contenido cualitativo, a través de la observación del capítulo elegido, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por Fernández (2004) mostradas anteriormente en la figura 4 y que desde nuestro juicio se presentan como una herramienta válida para explicar los mecanismos que el lenguaje audiovisual utiliza para legitimar la violencia.

Para facilitar el análisis se adjunta la transcripción narrativa del capítulo (**Anexo 2**).

Se observarán los siguientes datos:

Estructura Narrativa	Caracterización de los personajes	Violencia verbal	Violencia directa
	Consecuencias de la violencia	Violencia estructural	Violencia cultural

Figura 8: Datos objeto de análisis.

6.3.1. Plantillas de observación.

- Con el fin de determinar la estructura narrativa del capítulo utilizaremos la siguiente plantilla:

ESTRUCTURA	CONTENIDO
CABECERA (temporalización)	
INICIO (temporalización)	
DESARROLLO (temporalización)	
DESENLACE (temporalización)	
MORALEJA (temporalización)	

Figura 9: Plantilla registro de estructura narrativa

- Para analizar la violencia verbal y directa, tendremos en cuenta los diálogos y situaciones contextuales donde se manifiestan. Realizaremos una tabla donde se desglosarán tres puntos: las acciones en sí, las respuestas de los personajes ante el ejercicio de la violencia y sus posibles consecuencias de la siguiente forma:

EJERCICIO DE LA VIOLENCIA VERBAL:	ACCIONES FRENTE A LA VIOLENCIA VERBAL	PERCEPCIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA (Violencia Cultural)
Burlas	Respuestas de los personajes	Consecuencias

Figura 10: Plantilla registro de violencia verbal.

EJERCICIO DE LA VIOLENCIA DIRECTA:	ACCIONES FRENTE A LA VIOLENCIA DIRECTA	PERCEPCIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA (Violencia Cultural)
Burlas	Respuestas de los personajes	Consecuencias

Figura 11: Plantilla registro de violencia directa.

- Las consecuencias de la violencia se abordarán en función de los agresores y las víctimas, teniendo en cuenta cuatro factores: el ejercicio de la violencia, la transmisión de valores, la recepción de la violencia y la percepción que de ésta tiene el espectador.

	AGRESORES	VÍCTIMAS
EJERCICIO DE LA VIOLENCIA		
TRANSMISIÓN DE VALORES		
RECEPCIÓN DE LA VIOLENCIA		
PERCEPCIÓN Y CONSECUENCIAS EN EL ESPECTADOR		

Figura 12: Plantilla registro de las consecuencias de la violencia.

7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1 ESTRUCTURA NARRATIVA

Todo relato, ya sea audiovisual o literario, ha de adaptar la historia dentro de una estructura lógica con el fin de conseguir que el mensaje sea comprensible para el receptor. (Lorenzo, 2011). Siguiendo el patrón clásico de los cuentos populares atenderemos a tres bloques: inicio, desarrollo y desenlace. Describiremos las acciones o secuencias que se desarrollan en cada uno y llevaremos a cabo su temporalización.

El **inicio** del capítulo describe de forma rápida cuál es el defecto del personaje. En este caso, Roberta tiene los pies muy grandes y se siente avergonzada por ello. Sus amigos no solo no la apoyan, sino que es objeto de continuas burlas, acentuando de esta forma una mayor inseguridad y un rechazo claro hacia su defecto.

El **desarrollo** se inicia con la presencia del superpoder de Roberta y aparece el conflicto, encarnado por la pandilla de malvados. Resulta significativo observar cómo los amigos que antes se burlaban de Roberta, ahora son sus aliados más fieles. El **desenlace** nos lleva a descubrir de qué manera se resuelve el conflicto y de qué modo se aborda la aceptación del defecto de Roberta.

Por último la **moraleja**, que atendiendo al discurso moralizante de los cuentos populares, nos enseña cómo actuar en el caso de tener algún defecto y ser víctima de las burlas sociales.

ESTRUCTURA	CONTENIDO
CABECERA 0'00"-0'40"	Música entrada. Créditos.
INICIO 0'40"-3'16"	Se muestra el defecto de Roberta, el personaje principal. (tiene los pies muy grandes). Sus amigos se ríen de ella. Tristeza y soledad del personaje.
DESARROLLO 3'17"-5'27"	Aparece el superpoder. Sus amigos se aprovechan del super poder y se meten en líos. Problemas con la pandilla malvada
DESENLACE 5'28"-7'02"	El personaje principal ayuda a sus amigos y les salva de los malos. El protagonista pierde sus poderes. Roberta amenaza a sus amigos para que no se vuelvan a reír de ella
MORALEJA 7'03"-7'08"	“Si dicen que tenéis los pies de gigante, contestad que eso no es lo importante, y si insisten dadles sin disimulo, una buena patada en el culo”.

Figura 13: Esquema de la estructura narrativa del capítulo Super Piesgrandes. (Elaboración propia)

7.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS PERSONAJES

Los protagonistas de los Superminihéroes son animales personificados. A continuación procedemos a analizar la tipología de los personajes más significativos del capítulo objeto de estudio.

- *Roberta*: Protagonista del capítulo. Representada como una liebre. Tiene los pies demasiado grandes y le resulta muy difícil caminar sin tropezarse con cualquier objeto o personaje que esté cerca de ella. A Roberta le gustaría ser más rápida y por eso quiere comprarse unos patines, pero descubre que los únicos que se adaptan a sus pies son demasiado antiguos y eso provoca la risa de todos sus amigos/as. El superpoder la capacitará para que sus pies puedan deslizarse con gran rapidez sin necesidad de llevar patines.

- *Mono*: Amigo de Roberta. Encuentra cualquier oportunidad para burlarse del defecto de Roberta. Utiliza la ironía y el sarcasmo para menospreciarla. Dentro de la pandilla resulta ser el gracioso y sus amigos secundan sus bromas. Sin embargo, su cobardía le impide enfrentarse a los problemas y no duda en acudir a Roberta para que ésta le ayude gracias a su superpoder.
- *Oso*: Amigo de Roberta. Es el personaje torpón y simpático. Se ríe de las bromas que hace su amigo el Mono y le sigue adonde quiera que vaya. Él también se burla de Roberta, pero siempre escudado bajo su protección. Le atemoriza enfrentarse a la pandilla de malvados y al igual que su amigo, pide ayuda a Roberta cuando desarrolla el superpoder.
- *Pájaro*: Amigo de Roberta. Es dulce, fiel y responsable. Aparentemente representa al ayudante del personaje principal, aunque a lo largo del capítulo permanece al lado de sus amigos. No le gusta que éstos se rían de los defectos de los demás pero se mantiene al margen. Es el único amigo que percibe el sufrimiento de Roberta y se preocupa por su bienestar. Cuando desaparece el superpoder de la protagonista, adopta el papel de conciliadora y trata de unir a la pandilla.
- *Lobo, Cocodrilo y Pitbull*: Representan a los personajes malvados. Lobo es el líder intelectual, Pitbull impone con su presencia de matón y Cocodrilo asusta a todo el mundo con su boca grande y sus dientes afilados. Los tres imponen el terror en el barrio y en la escuela. Se apoderan de la pista de patinaje y roban todo cuanto necesitan.
- *Madre de Roberta y Vendedor*: Representan los valores hegemónicos de la sociedad y por tanto suponen un ejemplo a seguir para Roberta. Su reacción ante la violencia es de absoluta pasividad, y la función de la madre ante Roberta es la de minimizar el daño que ocasionan las burlas.

7.3 TIPOLOGÍAS DE LA VIOLENCIA

Con el objeto de facilitar el análisis se han elaborado diferentes tablas donde se aprecia el ejercicio de la violencia en sus diferentes tipologías.

7.3.1. Violencia verbal.

- Observamos cómo Oso y Mono se burlan constantemente de los pies grandes de Roberta (min. 1'15", 2'31"). Utilizan un tono socarrón e irrespetuoso, demostrando con ello que las mofas suelen ser constantes. Aunque la acción transcurre en un lugar pequeño y cerrado (una tienda de juguetes), en ningún momento se muestran junto a Roberta, su madre y el vendedor, por lo que se presenta claramente la caracterización dicotómica entre buenos/as - malos. Al mismo tiempo los primeros planos permiten aclarar al espectador quién es el objeto de desprecio y quiénes son sus artífices.

Se percibe por tanto la tristeza y la falta de autoestima del personaje principal, que calla o quiere huir avergonzada y la seguridad de los burlones en el ejercicio de la violencia verbal, debido en parte a la nula resistencia de la protagonista por evitar el ultraje.

- La amenaza de la pandilla malvada (min. 5'23") se acentúa con un plano contrapicado, que representa el poder y la fuerza de los personajes, junto a la inclusión de efectos visuales (fondo con rayas diagonales) y sonoros (voces ralentizadas y música tenebrosa). El espectador empatiza con Roberta y sus amigos cuando éstos/as deciden huir atemorizados/as.
- Las palabras de Roberta (min. 7'02"), aunque también se tornan como una amenaza latente, no reciben el mismo tratamiento audiovisual que la anterior. Esta vez, la composición visual presenta a Roberta y sus amigos en un plano frontal, revelando al espectador/a que el conflicto ocasionado por las burlas hacia la protagonista se ha resuelto satisfactoriamente. La amenaza no es interpretada como un acto de violencia verbal, sino como una reprimenda después de haber recibido un perdón colectivo.

<p><i>Ejercicio de la Violencia Verbal:</i> BURLAS</p>	<p><i>Acciones frente a la violencia Verbal:</i> RESPUESTAS DE LOS PERSONAJES</p>	<p><i>Percepción de la acción violenta (cultural)</i> CONSECUENCIAS</p>
<p>1'15'' (entre risas) OSO: <i>¿te vienes mañana a la pista de patinaje?</i> MONO: <i>¡Espero que encuentres unos patines que te valgan!</i></p>	<p>Roberta, su madre y el vendedor de la tienda, bajan la cabeza y no dicen nada. La madre susurra al oído de Roberta: <i>No les hagas caso, hijo. Es mejor tener los pies grandes que el cerebro pequeño.</i></p>	<p>Aceptación del daño por parte de la víctima (no hay enfrentamiento) Aceptación social (vendedor) del ejercicio de la violencia. Superioridad moral de los agresores.</p>
<p>2'31'' (Roberta está patinando en la calle. Los amigos se ríen de ella) OSO: <i>¡Cómo molan tus patines prehistóricos!</i> MONO: <i>¡Sí, mi abuelo tenía unos iguales!</i></p>	<p>Roberta sigue patinando sin volver la vista atrás y dice enfadada: <i>¿Por qué no me dejáis en paz?</i></p>	<p>Aceptación del daño por parte de la víctima (no hay enfrentamiento). Las personas que presencian la escena no emiten ningún juicio. Superioridad moral de los agresores</p>
<p>5'23'' (los personajes malvados se aproximan lentamente) TODOS: <i>¡Devolvednos vuestros conos si no queréis acabar hechos puré!</i></p>	<p>Roberta y sus amigos (los que anteriormente se reían de ella), huyen y se produce una persecución.</p>	<p>Se percibe que ante una amenaza, la mejor solución para la víctima es huir.</p>
<p>7'02'' (Roberta ha salvado a sus amigos de los personajes malvados) ROBERTA: <i>Más os vale no hacerlo (reírse de ella), porque el primero que se ría de mí, se va a llevar una buena patada en el culo y ... ya habéis visto los pies tan enormes que tengo</i></p>	<p>Los amigos de Roberta, que hace un momento le han prometido no volver a reírse de ella, se ríen esta vez junto a la protagonista en un gesto de perdón colectivo.</p>	<p>Minimización de la violencia verbal del protagonista. Ausencia de responsabilidad en el ejercicio de la agresión verbal.</p>

Figura 14: Ejercicio, acciones y percepción de la violencia verbal. (Elaboración propia).

7.3.2. Violencia directa.

- Roberta cae al suelo después de ser empujada y zarandeada por sus amigos (min. 2'50"). Se advierte un componente de crueldad, puesto que ninguno siente especial empatía por su situación. El grupo se siente capacitado para realizar acciones violentas porque sabe que no va a ser castigado. El tratamiento visual es muy directo (planos frontales), meramente informativo, por lo que obliga al espectador a no posicionarse. Aunque advertimos el sufrimiento de Roberta (un último primer plano donde se advierte su soledad e impotencia), percibimos el ejercicio de la violencia como un acto ambiguo. La imagen no aclara éste ha de ser rechazado.
- La aparición del superpoder se justifica por las burlas que sufre Roberta. Su transformación comienza cuando tira los patines al suelo (min. 3'04"). Este acto de rebeldía, sin embargo, está dirigido hacia el personaje más comprensivo de la historia. El pájaro se preocupa por la situación de Roberta y ésta paga su impotencia, su inacción, enfrentándose al personaje aparentemente más débil físicamente, que aboga por la resolución pacífica de conflictos. El montaje audiovisual no muestra esta connotación sino que acompaña a Roberta en su dolor y resta importancia al acto violento.
- La violencia ejercida por Roberta (min. 4'22") pretende pasar desapercibida en el discurso audiovisual, y si se remarca, se utiliza para resarcir el daño moral que los demás han ejercido sobre ella anteriormente (min. 6'30"). En ambos casos las víctimas prácticamente no se muestran, pasan desapercibidas en el encuadre elegido, por lo que resulta muy difícil imaginar el daño físico que el personaje principal ha causado. La composición pretende obviar las consecuencias del daño, limitando los primeros planos a Roberta, que muestra su satisfacción y fortaleza. En el primer caso compartimos su alegría por tener el superpoder, y en el segundo caso sentimos un gran alivio por haber eliminado a la pandilla malvada.

- El plano en el que se muestra a los amigos de Roberta siendo perseguidos por la pandilla malvada (min. 6'25'') se alarga en el tiempo con una intención muy clara: Se pretende que el espectador empatice con la angustia que sienten los perseguidos. Los constantes intentos de Cocodrilo por morder el culo a Oso son percibidos con un gran desasosiego y estamos impacientes por descubrir qué hará Roberta al respecto. La respuesta violenta que tendrá Roberta (min. 6'30'') será vista como una salvación, y no como un acto violento en sí.

<i>Ejercicio de la Violencia Directa: BURLAS</i>	<i>Acciones frente a la violencia Directa: RESPUESTAS DE LOS PERSONAJES</i>	<i>Percepción de la acción violenta (cultural) CONSECUENCIAS</i>
2'50'' (Los amigos persiguen a Roberta por la calle, patinan a su alrededor formando un círculo. La empujan y Roberta empieza a dar vueltas hasta que se cae).	Todos los amigos se ríen de ella. Roberta, en el suelo, agacha la cabeza y está a punto de llorar.	Aceptación del daño por parte de la víctima (no hay enfrentamiento). Acentuación de la brutalidad ejercida al personaje principal. Aceptación social del ejercicio de la violencia (nadie del grupo rechaza esa actuación). Superioridad moral de los agresores.
3'04'' (El pájaro se acerca a Roberta para preguntar por su estado). ROBERTA: <i>Déjame en paz, y a mis pies también.</i> (Se quita los patines, los tira al suelo y se va).	Roberta está muy enfadada, pero en vez de encarar la situación, se marcha. Roberta dirige su enfado hacia el personaje conciliador. Los amigos de Roberta se ríen de su enfado (haber tirado los patines al suelo).	El personaje acepta su defecto y las burlas o rechazo social que ello conlleva. El personaje con su actuación considera legítima la violencia que se ejerce sobre ella. Superioridad moral de los agresores.
4'22'' (Roberta puede patinar sin patines. Va por la calle a toda velocidad). ROBERTA: <i>¡Abran paso, que voy!</i> (Atropella a dos animales que caen al suelo).	Los animales quedan en el suelo malheridos Roberta está feliz por tener el superpoder.	Minimización y justificación del daño por parte del personaje principal. Aceptación del daño por parte de las víctimas.

Figura 15a: Ejercicio, acciones y percepción de la violencia directa. (Elaboración propia).

(continuación).

<i>Ejercicio de la Violencia Directa:</i> BURLAS	<i>Acciones frente a la violencia Directa:</i> RESPUESTAS DE LOS PERSONAJES	<i>Percepción de la acción violenta (cultural)</i> CONSECUENCIAS
6'25'' (los personajes malvados están a punto de atrapar a Roberta y sus amigos. El cocodrilo intenta morder el culo a OSO).	Roberta y sus amigos están asustados. Corren aún más deprisa.	Acentuación de la brutalidad de los personajes malvados. Atribución de los daños a las intenciones de los personajes malvados.
6'30'' (Roberta frena en seco y les hace la zancadilla a los malvados que salen volando y caen a la acera malheridos).	Los amigos aplauden la acción y orgullosos, felicitan a Roberta: <i>¡Eh Roberta, tú sí que les has parado los pies!, ¡Parece que has empezado el día con buen pie!</i> .	Minimización del daño causado. Justificación de la violencia en aras del bien común.

Figura 15b: Ejercicio, acciones y percepción de la violencia directa. (Elaboración propia).

7.3.3. Violencia Estructural

Convenimos en la necesidad de interpretar el contenido bajo el prisma de la violencia estructural y cultural con el objeto de confirmar su presencia en el mensaje audiovisual. Ambos son aspectos que pasan inadvertidos al público infantil y que, como ya hemos explicado anteriormente, conforman la base de nuestro constructo cultural. Se han tenido en cuenta las consecuencias derivadas del ejercicio de la violencia verbal y directa.

- Es importante señalar que aunque la acción se desarrolla bajo el punto de vista del personaje principal, aludiendo con ello al proceso de identificación (Fernández, 2004) que lleva a cabo el/la espectador/a, no se percibe que Roberta esté actuando correctamente. La imagen transmitida por Roberta, los primeros planos que aluden a su tristeza por ser objeto de burlas y la separación física que existe entre ella y sus amigos tiene una intención claramente punitiva. Se castiga visualmente a Roberta por no ser agresiva o por no saber defenderse ante los burlones. Indirectamente se alude a la inutilidad del diálogo para resolver conflictos. El discurso audiovisual niega a Roberta la oportunidad de defender su condición física y por tanto son rechazados como valores aspectos relacionados con la educación inclusiva o el respeto a la diferencia.

- El mensaje audiovisual favorece la construcción de desigualdades sociales. La representación dicotómica entre los personajes buenos (Roberta y sus amigos) y malos (la pandilla malvada). No permite que conozcamos las razones por las que éstos últimos llevan a cabo acciones violentas. Su deshumanización conlleva implícitamente la legitimación de la violencia que pueda ejercerse contra ellos. Sí conocemos, en cambio, las razones que llevan a Roberta a ejercer la violencia. El tratamiento audiovisual del personaje principal nos permite justificar la violencia. Por lo tanto nos encontramos con dos estructuras sociales: aquella que siempre será castigada por ejercerla, y otra que relacionará los actos violentos que pueda cometer en el marco de una justificación moral.
- El sentimiento de pertenencia a un grupo social determinado influye en la manera de percibir la violencia. Roberta perdona fácilmente a sus amigos aunque hayan sido éstos los que han provocado su sufrimiento. Sin embargo para la pandilla de malvados no existe atisbo alguno de misericordia. Han robado los conos a su grupo de amigos y su fidelidad al grupo justifica sus actos violentos.



Figura 16: Aspectos de la violencia estructural contemplados en el capítulo Super Piesgrandes. (Elaboración propia).

7.3.4. Violencia cultural

- A lo largo de este capítulo observamos cómo la violencia cultural está determinada en gran medida por el lenguaje utilizado. Hacemos referencia a diversas expresiones que están socialmente aceptadas y que por lo tanto no generan rechazo, aunque su significación sea de naturaleza claramente violenta. Es el caso de ... *si no queréis acabar hechos puré* (min. 5'23") o ... *una buena patada en el culo*, que aparece en dos ocasiones (min. 7'02" y 7'06"). Por otro lado queremos destacar la frase que enuncia la madre de Roberta: ... *es mejor tener los pies grandes que el cerebro pequeño* haciendo alusión al desprecio que provoca la incapacidad intelectual.
- Advertimos que el mensaje audiovisual distrae al espectador/a de un conflicto que debería ser el principal, y al que por tanto correspondería un tratamiento más clarificador y didáctico. Roberta es objeto de burla por sus propios amigos y el emisor debería proporcionar las estrategias que hicieran consciente al público infantil de que ese comportamiento no es en absoluto el adecuado.
- La reacción violenta de Roberta ante los problemas presentados es valorada de manera positiva, y consolida la necesidad de implementar recursos que aboguen por una solución dialogada en los conflictos.

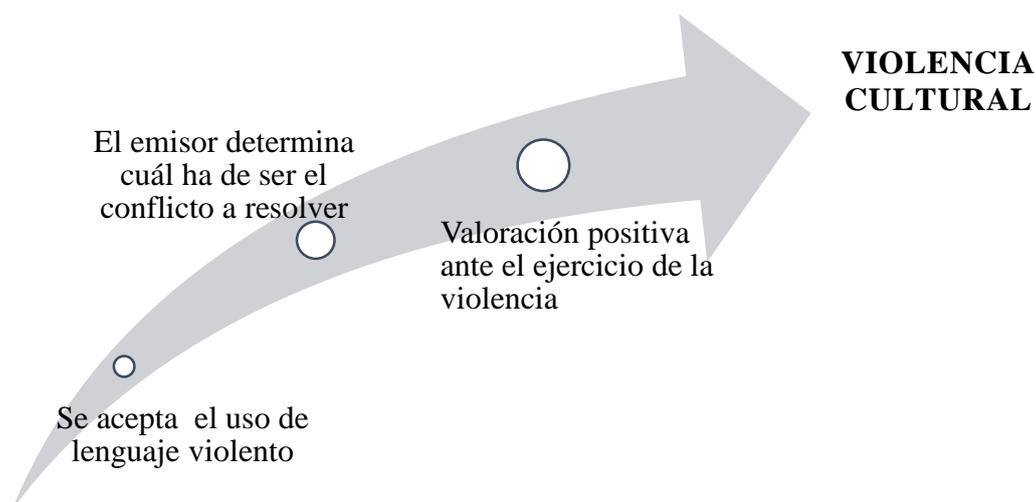


Figura 17: Aspectos de la violencia cultural contemplados en el capítulo Super Piesgrandes.
(Elaboración propia).

7.4 CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA

En las figuras 14, 15a y 15b se muestran respectivamente las consecuencias del ejercicio de la violencia verbal y directa que determinan la interiorización de un sistema de normas y valores institucionalizando la violencia estructural y cultural. Cuando analizamos las consecuencias sociales de la acción violenta nos estamos refiriendo, tal y como sostiene Fernández (2004), a todas aquellas manifestaciones físicas, psíquicas o ambientales que operan en los personajes a posteriori y cuáles son los códigos audiovisuales utilizados.

- **Inacción de Roberta** cuando es objeto de burla por parte de sus amigos. La aceptación del daño causado se refleja a través de primeros planos que muestran el sufrimiento de la protagonista. Éstos son continuos y se prolongan en el tiempo. El emisor apela al proceso de identificación contextualizando el discurso audiovisual en una realidad próxima al niño y la niña (tienda de juguetes).
- **Los agentes socializadores** (madre de Roberta y vendedor) tampoco reaccionan ante la violencia verbal de la que son testigos. Los planos son enteros y frontales siendo el objetivo del emisor informar (no se posiciona) sobre su incapacidad para enfrentarse a los hechos. Otro recurso utilizado es el silencio
- Los dos puntos anteriores interaccionan con la intención de representar la **superioridad moral de los agresores**. Mono y Oso no son reprendidos en su acción violenta, por lo que se sienten legitimados para continuar con sus burlas (en la calle o en el parque). Esta legitimación se confirma con el silencio (efecto sonoro) de Roberta, su madre, el vendedor y el resto de amigos que aparecen con ellos.
- Si convenimos en que la violencia verbal no es censurada en el mensaje audiovisual, ocurre que tampoco lo es la violencia directa que ejerce Roberta hacia la pandilla malvada. En ambos casos el emisor sitúa a este grupo social como legitimador del quebranto. Cuando Roberta roba los conos o provoca la caída de los malos, se omiten los planos que deberían mostrar el dolor de éstos, **minimizando así el daño causado**.

- Cuando Roberta es zarandeada por su pandilla de amigos, los planos frontales muestran con exactitud la representación del acto violento. Se utilizan además otros recursos estilísticos que **acentúan la brutalidad del daño** ocasionado: efectos visuales (Roberta desaparece y solo se ven líneas negras que giran muy deprisa), la imagen se ralentiza, y se resalta el sonido del golpe al caer al suelo. El sentido dramático se completa con las risas de los amigos presentes en la composición visual. Al mismo tiempo, el realismo del contexto en el que se desenvuelve (en la calle) ayuda a que el público infantil se identifique con su realidad más próxima, y añade verosimilitud a la imagen.

	AGRESORES	VÍCTIMAS
EJERCICIO DE LA VIOLENCIA	Acentuación de la brutalidad	Minimización del daño causado
TRANSMISIÓN DE VALORES	Inferioridad moral	Superioridad moral
RECEPCIÓN DE LA VIOLENCIA	Omisión del dolor	Acentuación del sufrimiento
PERCEPCIÓN Y CONSECUENCIAS EN EL ESPECTADOR	Aceptación del castigo Rechazo al grupo social desfavorecido	Justificación de la violencia ejercida Identificación con las víctimas

Figura 18: Consecuencias del ejercicio de la violencia. (Elaboración propia).

8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Después de analizar el capítulo Super Piesgrandes, solo queda comprobar si las hipótesis planteadas al comienzo de nuestro trabajo pueden verificarse a la luz del estudio realizado.

- En relación a la **hipótesis 1** en la que nos planteábamos si **la descripción de los personajes animales en las series de animación guardaba relación con los arquetipos de los cuentos populares**, comprobamos que:

En los cuentos populares, la liebre es sinónimo de velocidad. Quizás el relato más famoso sea el de *La tortuga y la Liebre* recogido en las Fábulas de Esopo, (2007). El capítulo objeto de estudio gira en torno a la torpeza de la protagonista, una liebre, que además no puede patinar debido a sus enormes pies. El super poder le otorga la oportunidad de ser veloz sin necesidad de llevar patines.

El resto de personajes confirma el estudio realizado por Mateos et al. (1997) donde se analizan los arquetipos de los cuentos populares de animales. Así el mono se caracteriza como el bufón de la serie infantil, el oso es presentado como torpe y poco inteligente, el pájaro responde a su carácter dulce y compasivo y en el caso de la pandilla malvada resulta obvio señalar al Lobo, al Cocodrilo y al perro Pitbull como representantes de valores asociados a su naturaleza: ferocidad, crueldad y brutalidad.

- Respecto a la **hipótesis 2** en la que nos interesaba saber si **en las series de animación infantil, el ejercicio de la violencia por parte de los personajes principales está legitimado, mediante mecanismos que minimizan o justifican el daño causado a las víctimas** podemos decir que:

La imagen audiovisual subestima las acciones violentas de Roberta, omitiendo los planos que hacen referencia a las situaciones dolientes de las víctimas y mostrando la satisfacción del personaje principal. Además de estos recursos estilísticos, el emisor, estructura su discurso en base al defecto de Roberta, provocando con ello que la audiencia infantil empatice desde un principio con su sufrimiento, legitimando con ello las posibles acciones violentas que ésta lleve a cabo.

- En cuanto a la **hipótesis 3** nos preguntábamos si **en las series de animación infantil, el ejercicio de la violencia por parte de los personajes villanos no estaba legitimado, y se utilizaban mecanismos audiovisuales que acentuaban el daño causado a las víctimas.** En este caso podemos afirmar que:

La violencia ejercida por la pandilla malvada es rechazada por el emisor, y para convencer a la audiencia se apropia de los códigos audiovisuales que remarcan esta idea. Se utilizan efectos visuales (gestos que remarcan el terror de las víctimas), efectos sonoros (sonido de la boca del cocodrilo al intentar comer a Oso), ralentización de los planos (contrapicado cuando amenazan a Roberta y sus amigos) y exposición del dolor cuando son castigados.

- Finalmente, en la **hipótesis 4** pretendíamos averiguar si **las consecuencias sociales del ejercicio de la violencia son diferentes según los personajes sean caracterizados como héroes/heroínas o como villanos/as.** Hemos determinado que:

En el caso de Roberta el mensaje audiovisual remarca su sufrimiento utilizando primeros planos de larga duración, y en el caso de los malos se omite deliberadamente. Por otra parte hemos demostrado que las consecuencias del ejercicio de la violencia son opuestas dependiendo de a qué estrato social pertenezcan los personajes. Los amigos de Roberta no son castigados y se da a entender a la audiencia que se ha de perdonar el crimen cuando quien lo comete pertenece a nuestro círculo de convivencia.

Sin embargo las imágenes muestran el grado de mortificación al que se ve sometida la pandilla malvada. Para ellos no existe ninguna oportunidad de redención. Son abandonados en la calle y a nadie le importa lo que pueda sucederles.

9 ALCANCE DEL TRABAJO

El Decreto 122/2007 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León apenas contempla al lenguaje audiovisual como modelo de comunicación. Entre los contenidos didácticos que se han de trabajar en el aula, no se incluye la enseñanza de códigos que ayuden al alumnado a interpretar de manera activa el mensaje audiovisual ni se alude a la imagen en movimiento como un modelo de expresión que pueda permitir su desarrollo integral desde una perspectiva artística. Las propuestas metodológicas únicamente lo contemplan como una herramienta de apoyo a los contenidos curriculares. Queda claro por tanto que el visionado en el aula no concibe otros modelos que no sean didácticos y deja fuera del control educativo a todas aquellas ficciones que sirven como entretenimiento para la infancia y que paradójicamente son las más vistas por los niños y niñas de infantil. Uno de los recursos ficcionales más atractivos para la audiencia infantil es la representación de la violencia en todas sus variables. Ésta es una temática familiar para el alumnado en tanto se advierte como habitual en las narraciones clásicas infantiles. Resulta por tanto contradictorio que en el aula se ofrezcan recursos que permitan revertir el carácter violento de la narración ofreciendo alternativas más pacíficas en consonancia con la educación en valores y que dejemos que los niños y niñas se identifiquen con los contenidos violentos ofrecidos en las series de televisión infantil. Aludimos por tanto a la necesidad de introducir en el aula metodologías que impliquen al alumnado en el proceso de comunicación audiovisual y que le permitan diferenciar, interpretar y reflexionar sobre los contenidos del mensaje. Para que el alumnado construya un modelo de reflexión en torno al mensaje audiovisual violento, es ineludible la formación del profesorado en la conceptualización de los mecanismos que el medio utiliza para legitimar la violencia. El análisis de contenido mostrado a partir de la observación de una serie de animación infantil puede ayudar a educadores y familiares a visualizar los diversos elementos audiovisuales que justifican la violencia y por tanto a elegir de manera consciente las producciones que han de atender al desarrollo integral de la infancia.

10 CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos pretendido analizar los mecanismos que el discurso audiovisual utiliza para representar la violencia. Para ello se ha demostrado la influencia de la narrativa infantil en la construcción simbólica de arquetipos, cuyas funciones ayudan al niño y la niña a conceptualizar estados emocionales que resultan ser determinantes a la hora de descifrar aspectos relacionados con su propia identidad (Mateos et al., 1997). Hemos demostrado también cómo la serie de animación infantil analizada interacciona explícitamente con las raíces estructurales del cuento popular. Es por ello, que la representación de la violencia en el discurso audiovisual resulta familiar al universo infantil aun cuando cada uno utilice mecanismos y elementos propios de su lingüística (Aran et al, 2003). Por otro lado es imprescindible señalar el protagonismo de los medios de comunicación en nuestro proceso actual de construcción de cultura, al igual que lo hiciera la literatura popular, creando modelos simbólicos fácilmente identificables, que integran a todas las sociedades y que trascienden a todos los géneros (Vilches, 2001).

La infancia se presenta como el grupo social más vulnerable. Si atendemos a la necesidad que existe en todo proceso de comunicación, de conocer previamente los elementos que conforman el código audiovisual para que el mensaje pueda ser interpretado (Marqués, 2012), el receptor infantil carece de herramientas (conceptuales y vivenciales) que permitan su decodificación. No se trata de defender la eliminación de contenidos violentos en las series de animación infantil, sino de graduar su consumo y utilizar estrategias pedagógicas que muestren claramente las consecuencias del ejercicio de la violencia (para víctimas y agresores) y las alternativas sociales que permiten resolver pacíficamente cualquier conflicto planteado (Aran et al, 2003).

Según el último estudio llevado a cabo por Eurodata TV Worldwide de la consultora Mediamétrie, en el año 2013 los niños y niñas de España de entre 4 y 12 años ven la televisión una media de 2 horas y 38 minutos. Bermejo (2006) además realiza una comparativa de las horas anuales que la infancia pasa delante de la televisión (990) frente a las que dedica en su estancia escolar (960).

Resulta incomprensible por tanto que dentro del ámbito educativo, el proceso de enseñanza aprendizaje esté basado principalmente en la conceptualización e implementación de habilidades en torno al lenguaje oral o escrito, y que el currículo académico omita o margine otras formas de expresión y de relación con su entorno, que resultan fundamentales para su desarrollo evolutivo y para su inserción en la sociedad tecnológica actual como es el caso del lenguaje musical, artístico, corporal, o el que concierne a este trabajo: el lenguaje audiovisual. Si queremos que la infancia desarrolle estrategias que permitan una mejor interacción con el mundo que le rodea, debemos estar atentos a los códigos que dirigen el mensaje audiovisual e introducir en el aula una formación teórica básica que permita la reflexión y la crítica a cualquier contenido televisivo y convierta a la audiencia en sujetos activos constructores de su propio aprendizaje.

La violencia, sus diferentes representaciones y su legitimación a través del mensaje audiovisual conforman un universo contradictorio para el infante en la medida en que la escuela asume la conceptualización y tratamiento de la educación en valores dentro del actual contexto sociocultural, concretado en su carácter heterogéneo, multicultural, atento a la diversidad y a la resolución pacífica de conflictos (Parra, 2003). La alfabetización en los medios se presenta como una alternativa viable y efectiva para que los contenidos violentos percibidos por la infancia puedan ser comprendidos e interpretados bien como representaciones simbólicas (en un guiño a la literatura popular) o como situaciones complejas presentes en la vida real que no deben ser imitadas. Los agentes socializadores (familia, escuela y medios de comunicación) han de velar para que el mensaje audiovisual pueda ser analizado de manera activa, crítica y reflexiva.

11 LISTADO DE REFERENCIAS

- Aesthesis (vvaa), (2014) *El componente violento en los cuentos tradicionales*
<http://www.psicologosmadridcapital.com/blog/el-componente-violento-de-los-cuentos-tradicionales/> (Consulta: 8 de Mayo de 2015).
- Aran, S. (2000) Violència i televisió. Criteris per a l'elaboració d'un mètode d'anàlisi qualitativa. *Quaderns del CAC*, núm. 8, pp. 31-37.
- Aran, S., Barata, F., Busquet, J., Medina, P. y Morón, S. (2003). Infancia, violencia y televisión: usos televisivos y percepción infantil de la violencia en televisión. *Quaderns del CAC*, núm. 17, pp. 23-32.
- Asensio, J.M. (1986). Perspectiva biológica de la agresividad humana. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Educar*, núm. 9, pp. 43-53.
- Audiencias de los programas de Clan TV en D +.
<http://ecoteuve.economista.es/interstitial/volver/240878542/cadena/CLAN-TVE-DPLUS/audiencias-programas> (Consulta: Mes de Mayo de 2015).
- Benítez, A. (2012) La violencia en las series de dibujos animados. Trabajo de Fin de Grado. Premio Extraordinario de la Valencian Internacional University (VIU). <http://blog.viu.es/tfm-advierte-violencia-dibujos/> (Consulta: 18 de Mayo de 2015).
- Bermejo, J. (2006). *Mi hijo y la Televisión*. Madrid: Pirámide.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Ares y Mares.
- Cardús, S. (1998). La seva televisió i la nostra violencia. *Quaderns del CAC*, núm. 2, pp. 23-27.
- Cebrián, M. (1983) *Fundamentos de la teoría y técnica de la información audiovisual*. Madrid, Mezquita.

Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia.
http://www.rtve.es/contenidos/documentos/Codigo_proteccion_infancia.pdf.
(Consulta: 23 de Mayo de 2015).

Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
<http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/curriculo-segundo-ciclo-educacion-infantil> (Consulta: 10 de Mayo de 2015).

Espinar, E. (2008) *Claves de la violencia de género: Violencia directas, estructural y cultural*. En Clemente Penalva y Clarisa Ramos (comps), *La construcción de la Paz: promesas multidisciplinares* (119-127) Universidad de Alicante.

Fernández, C., Dávila, C. Domínguez, R. (2013). *Espectadores del sufrimiento humano. Estrategias de implicación y distanciamiento*. XI Congreso Español de Sociología de la Universidad Complutense, Madrid, 10 al 12 de Julio.

Fernández, C. (2004) *Formas de legitimación de la violencia en TV. Revista política y sociedad, Vol. 41, núm. 1, pp. 183-199.*

Galtung, J.

-(1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

-(2003a) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz/Guernika Gogoratuz.

-(2003b) *Violencia cultural*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.

González, L.D. (2002) *Tesoros para la memoria. Una visión de conjunto y una selección de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dosat 2000.

Grandville, (2007) *Fábulas de Esopo*, Castilla y León. Consejería de Educación.

Grimm, J. y W. (2013) *Cuentos de Grimm*. Barcelona: Juventud S.A.

Guía para el diseño y tramitación de los títulos de Grado y Máster de la UVA
http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfva_competencias.pdf (Consulta: 12 de Junio de 2015).

Hernández, S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol 5, núm. 2, pp. (26-35)*.
<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf> (Consulta: 22 de Mayo de 2015).

Iborra, I. (2007) *Concepto, tipos y efectos de la violencia*. En J. Fernández Arribas y M. Noblegas (comps), *Cómo informar sobre infancia y violencia (11-25)*. Valencia: Centro Reina Sofía, Serie documentos, Vol 13.

Iborra, I., Sanmartín, J. (2011) ¿Cómo clasificar la violencia? La taxonomía según Sanmartín. *Revista Criminología y Justicia núm 1*, pp 22-31.

Jiménez-Bautista, F. (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Revista de Ciencias Sociales, núm 58*, pp 13-52.

Jung, C. (1997). *El hombre y sus símbolos*. Paidós Ibérica.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo3-2007.html (Consulta: 8 de Junio de 2015).

Lorenzo, M. (2011). *Guía para realizar el análisis de la estructura narrativa de un largometraje animado*. Universidad Politécnica de Valencia.
https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/13613/M_Lorenzo_art_1.pdf;jsessionid=B8D00C5725FB2D9C99D098D2C2FFCCA6?sequence=1 (Consulta: 15 de Junio de 2015).

Los Superminihéroes. <http://www.rtve.es/infantil/series/superminiheroes/> Serie de televisión. (Consulta: mes de Mayo de 2015).

Marqués, P.

- (2003) *Introducción al lenguaje audiovisual*. Taller de producción de mensajes. Departamento de Pedagogía aplicada. Facultad de Educación. UAB. http://www.perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/tpm-lenguaje_audiovisual.pdf (Consulta: el 15 de Mayo de 2015).
- (2012) *La alfabetización audiovisual. Introducción al lenguaje audiovisual*. Departamento de pedagogía Aplicada. Facultad de Educación UAB. <http://www.peremarques.net/alfaaudi.htm> (Consulta el 15 de Mayo de 2015).

Martínez, S. (2005). Lenguaje audiovisual y manipulación. *Revista Comunicar*, núm. 25, pp. 211-220.

Mateos, A. y Muñoz, H. (1997) *Aspectos de interés en la literatura infantil: animales protagonistas, arquetipos y análisis del contexto*. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha.

Montoya, V.

- (2010 a) *La Violencia en los cuentos populares*. Biblioteca Digital Ciudad Seva. <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/montoya4.htm> (Consulta: 8 de Mayo de 2015).
- (2010 b) *Hans Christian Andersen, un cisne de alto vuelo*. Biblioteca Digital Ciudad Seva. <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/montoya6.htm> (Consulta: 8 de Mayo de 2015).

Orden ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf> (Consulta 12 de Junio de 2015).

Parra, J.M. (2003) La educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, núm. 8, pp. 69-88.

- Pascual, P.L. (2009) Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, núm 22, pp 1-8. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf (Consulta 6 de Mayo de 2015).
- Percy, C. (2009) Teorías de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, núm 2, pp 60-81.
- Pinker, S. (2012) *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós, Barcelona.
- Pons, V. (2003). La violencia en televisión, ¿qué debemos hacer? *Quaderns del CAC núm. 17*, pp. 3 – 14.
- Posada, A. (2007) *Violencia y manipulación en la programación infantil de televisión*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede iberoamericana Santa María de la Rábida. Tesis doctoral
- Propp, V. (2006) *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial fundamentos.
- Rodrigo, M. (2003). La Narrativización de la violencia. *Quaderns del CAC*, núm. 17, pp. 15-22.
- Rodríguez, A.
- (2007) *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-cuentos-populares-o-la-tentativa-de-un-texto-infinito-0/html/013093d4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_27.html. (Consulta: 12 de Mayo de 2015).
 - (2009) *Cuentos al amor de la lumbre*. Edición conmemorativa 25 años. Madrid: Alianza Editorial.
 - (2010) *Acerca de la definición de cuento popular*. Oralidad y oratura. Simposio sobre literatura popular 2010: definición y propuesta de bibliografía básica. Urueña: Fundación Joaquín Díaz (pp, 9-14). https://www.academia.edu/1318357/_Oralidad_y_oratura_Simposio_sobre_literatura_popular_2010_definici%C3%B3n_y_propuesta_de_bibliograf%C3%ADa_b%C3%A1sica._Urue%C3%B1a_Fundaci%C3%B3n_Joaqu%C3%ADn_D%3%ADaz_Dic._2010_15-30 (Consulta: 18 de Mayo de 2015).

- Rodríguez, A., Cerrillo, P., García, J., Pelegrín, A., Gómez, P., Medina, A. y González, M. (1993) *Literatura infantil de tradición popular*. Colección Estudios. Universidad de Castilla la Mancha
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de violencia. *Revista de filosofía*, núm. 42, pp. 9-21.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita de extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*. Rubí, (Barcelona): Editorial Anthropos.
- Vilches, L. (2001) La calidad de la ficción televisiva para niños. *Quaderns del CAC*, núm. 27, pp. 133-150.

12 ANEXOS

12.1 ANEXO 1

Audiencias programas CLAN TV (14 de Mayo al 29 de Mayo de 2015)

<http://ecoteuve.eleconomista.es/cadena/CLAN/audiencias-programas/2015-05-15>

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Jueves, 14 de mayo de 2015 Share día: 2%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
17:00	PEPPA PIG	363.000	3.2%
17:20	LA GATA LUPE	367.000	3.3%
17:41	LA PATRULLA CANINA	366.000	3.5%
18:04	EL PEQUEÑO REINO DE BEN Y HOLLY	363.000	3.7%
18:26	PEPPA PIG	376.000	4%
18:45	LOS SUPERMINIHEROES	361.000	4.2%
19:07	SHERLOCK YACK	367.000	4.3%
20:18	BOB ESPONJA	328.000	3.3%
20:40	BOB ESPONJA	446.000	4%
21:02	LAS TORTUGAS NINJA	398.000	3.1%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Viernes, 15 de mayo de 2015 Share día: 2.8%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
16:01	LOS OSOS AMOROSOS	317.000	2.4%
17:05	PEPPA PIG	333.000	2.6%
17:24	LA GATA LUPE	321.000	2.6%
18:08	EL PEQUEÑO REINO DE BEN Y HOLLY	351.000	3.5%
18:30	PEPPA PIG	406.000	4.3%
18:50	LOS SUPERMINIHEROES	319.000	3.6%
20:22	BOB ESPONJA	340.000	3.7%
20:45	BOB ESPONJA	344.000	3.4%
21:06	BOB ESPONJA	386.000	3.5%
21:31	CINE / X-MEN ORIGENES:LOBEZNO	429.000	2.9%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Sábado, 16 de mayo de 2015 Share día: 3.4%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
09:49	DORA LA EXPLORADORA	411.000	12.1%
10:13	LA GATA LUPE	425.000	11.6%
10:35	PEPPA PIG	451.000	12.4%
11:01	EL PEQUEÑO REINO DE BEN Y HOLLY	420.000	11.2%
14:16	BOB ESPONJA	401.000	4.4%
16:21	LOS SUPERMINIHEROES	382.000	3.1%
16:43	LOS SUPERMINIHEROES	349.000	2.6%
17:04	LOS SUPERMINIHEROES	361.000	3%
21:00	CINE / SHREK	572.000	5.1%
22:19	CINE / UN SUEÑO PARA ELLA	393.000	2.6%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Lunes, 18 de mayo de 2015 Share día: 1.5%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
17:21	LA GATA LUPE	303.000	2.6%
17:42	LA PATRULLA CANINA	319.000	3.1%
18:05	HEIDI(3D)	317.000	3.3%
18:27	PEPPA PIG	331.000	3.5%
18:46	LOS SUPERMINIHEROES	325.000	3.7%
19:07	SHERLOCK YACK	317.000	3.7%
19:31	PAC-MAN Y LAS AVENTURAS FANTASMALES	296.000	3.4%
20:14	BOB ESPONJA	320.000	3.1%
20:37	BOB ESPONJA	456.000	3.9%
20:59	LAS TORTUGAS NINJA	393.000	2.9%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Martes, 19 de mayo de 2015 Share día: 1.9%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
17:01	PEPPA PIG	352.000	3%
17:19	LA GATA LUPE	402.000	3.5%
17:41	LA PATRULLA CANINA	433.000	4%
18:03	HEIDI(3D)	447.000	4.2%
18:26	PEPPA PIG	373.000	3.7%
18:45	LOS SUPERMINIHEROES	360.000	3.7%
19:53	BOB ESPONJA	327.000	3.1%
20:15	BOB ESPONJA	475.000	4.2%
20:38	BOB ESPONJA	556.000	4.4%
21:00	LAS TORTUGAS NINJA	385.000	2.7%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIAS AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Miércoles, 20 de mayo de 2015 Share día: 1.5%

Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
17:39	LA PATRULLA CANINA	362.000	3.4%
18:02	HEIDI(3D)	392.000	3.6%
18:24	PEPPA PIG	373.000	3.6%
18:43	LOS SUPERMINIHEROES	346.000	3.7%
19:05	SHERLOCK YACK	356.000	3.6%
19:29	SHERLOCK YACK	367.000	4.1%
19:50	BOB ESPONJA	400.000	4%
20:12	BOB ESPONJA	376.000	3.5%
20:36	BOB ESPONJA	411.000	3.4%
20:58	LAS TORTUGAS NINJA	342.000	2.5%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Jueves, 21 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
16:54	PEPPA PIG	314.000	2.8%
17:13	LA GATA LUPE	364.000	3.3%
17:34	LA PATRULLA CANINA	420.000	4.1%
17:57	HEIDI(3D)	412.000	4.2%
18:19	PEPPA PIG	424.000	4.5%
18:38	LOS SUPERMINIHEROES	385.000	4.3%
20:09	BOB ESPONJA	360.000	3.7%
20:32	BOB ESPONJA	449.000	4%
20:54	LAS TORTUGAS NINJA	404.000	3.2%
21:17	MASTERCHEF JUNIOR	306.000	1.7%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Viernes, 22 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
08:10	BOB ESPONJA	289.000	11.5%
17:17	LA GATA LUPE	317.000	2.8%
17:38	LA PATRULLA CANINA	347.000	3.3%
18:01	HEIDI(3D)	395.000	4%
18:24	PEPPA PIG	387.000	4.1%
18:43	LOS SUPERMINIHEROES	372.000	4.2%
19:05	SHERLOCK YACK	305.000	3.6%
20:38	BOB ESPONJA	363.000	3.6%
21:00	CINE / YO,ROBOT	505.000	3.7%
22:41	MASTERCHEF	289.000	2%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Sábado, 23 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
10:15	LA GATA LUPE	355.000	9.6%
10:35	PEPPA PIG	398.000	10.5%
11:00	HEIDI(3D)	360.000	9.8%
11:22	DINOTREN	341.000	8.5%
13:31	BOB ESPONJA	372.000	5.6%
13:54	BOB ESPONJA	361.000	4.6%
14:17	BOB ESPONJA	389.000	4.1%
17:41	HEIDI(3D)	358.000	3%
18:03	PEPPA PIG	345.000	3%
18:43	LOS SUPERMINIHEROES	372.000	3.4%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Domingo, 24 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
10:16	LA GATA LUPE	313.000	7.4%
10:37	PEPPA PIG	389.000	8.5%
11:03	HEIDI(3D)	490.000	9.4%
11:26	DINOTREN	428.000	8%
12:35	PEPPA PIG	329.000	6%
15:58	CINE / KIKI SUPERBRUJA Y EL VIAJE A MANDOLAN	333.000	2.5%
17:26	HEIDI(3D)	343.000	2.6%
17:48	PEPPA PIG	330.000	2.5%
18:06	LOS SUPERMINIHEROES	325.000	2.6%
20:23	BOB ESPONJA	341.000	2.5%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Lunes, 25 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
16:58	PEPPA PIG	289.000	2.6%
17:38	LA PATRULLA CANINA	295.000	2.8%
18:01	HEIDI(3D)	349.000	3.5%
18:22	PEPPA PIG	347.000	3.6%
18:41	LOS SUPERMINIHEROES	371.000	4%
19:03	SHERLOCK YACK	337.000	3.7%
20:10	BOB ESPONJA	315.000	3%
20:35	BOB ESPONJA	362.000	3.1%
20:57	LAS TORTUGAS NINJA	345.000	2.5%
21:42	ICARLY / PELEA CON SHELBY MARX(2 PARTE)	289.000	1.6%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Martes, 26 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
16:57	PEPPA PIG	309.000	2.6%
17:16	LA GATA LUPE	333.000	3%
17:37	LA PATRULLA CANINA	338.000	3.2%
18:00	HEIDI(3D)	319.000	3.2%
18:21	PEPPA PIG	361.000	3.3%
18:40	LOS SUPERMINIHEROES	369.000	4%
19:02	SHERLOCK YACK	353.000	4%
19:48	BOB ESPONJA	286.000	3.1%
20:10	BOB ESPONJA	337.000	3.4%
20:33	BOB ESPONJA	422.000	3.3%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Miércoles, 27 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
08:09	BOB ESPONJA	323.000	13.1%
15:56	LOS OSOS AMOROSOS	272.000	2.1%
16:58	PEPPA PIG	276.000	2.4%
17:16	LA GATA LUPE	317.000	2.9%
17:38	LA PATRULLA CANINA	357.000	3.6%
18:00	HEIDI(3D)	371.000	3.6%
18:24	PEPPA PIG	359.000	3.9%
18:43	LOS SUPERMINIHEROES	332.000	3.9%
19:05	SHERLOCK YACK	277.000	3.3%
20:38	BOB ESPONJA	345.000	2.9%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA AUDIENCIA S PROGRAMAS NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Jueves, 28 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
08:09	BOB ESPONJA	250.000	11.2%
16:58	PEPPA PIG	259.000	2.2%
17:38	LA PATRULLA CANINA	348.000	3.5%
18:01	HEIDI(3D)	407.000	4.3%
18:23	PEPPA PIG	427.000	4.7%
18:42	LOS SUPERMINIHEROES	454.000	5.3%
19:04	SHERLOCK YACK	332.000	4%
20:13	BOB ESPONJA	310.000	3.2%
20:38	BOB ESPONJA	401.000	3.7%
21:00	MASTERCHEF JUNIOR	417.000	2.5%

Clan TV en D+

RESUMEN AUDIENCIA S **AUDIENCIA S PROGRAMAS** NOTICIAS PARRILLA PROGRAMAS

Viernes, 29 de mayo de 2015			
Hora	Programa	Espectadores	Share (%)
15:56	LOS OSOS AMOROSOS	328.000	2.6%
16:25	DINOTREN	288.000	2.3%
16:57	PEPPA PIG	316.000	2.6%
17:16	LA GATA LUPE	325.000	2.6%
17:37	LA PATRULLA CANINA	367.000	3.7%
18:00	HEIDI(3D)	433.000	4.3%
18:22	PEPPA PIG	397.000	4.3%
18:41	PEPPA PIG	383.000	4.4%
19:00	LOS SUPERMINIHEROES	320.000	3.8%
19:22	SHERLOCK YACK	278.000	3.4%

12.2 ANEXO 2

Guión literario del capítulo Super Piesgrandes. (Duración 7'08").

La acción se desarrolla en el barrio de una ciudad. Es de día.

0'40": Roberta y su madre están en una tienda de juguetes. Van a comprar unos patines.

VENDEDOR: Dime, ¿Qué número calzas?

ROBERTA: Un 45

VENDEDOR: (asombrado) ¡Qué barbaridad! Déjeme verle los pies.

0'57" (Roberta se avergüenza, habla con voz tenue y cabizbaja).

ROBERTA: He cambiado de idea y ... prefiero llevarme un rompecabezas.

1'02" Roberta camina y se tropieza con una torre de cubos.

1'05" (Tono conciliador).

VENDEDOR: No te preocupes, tranquila. Creo que tengo lo que necesitas, no se vayan, ahora vuelvo.

1'15" Oso y Mono, amigos de Roberta, entran en la tienda.

OSO (tono burlón): Roberta, ¿te vienes mañana a la pista de patinaje? Jajaja

MONO (tono burlón): ¡Espero que encuentres unos patines que te valgan! Jajaja

1'25" (La mamá de Roberta se entristece por las burlas).

MAMÁ (tono conciliador): No les hagas caso hija, es mejor tener los pies grandes que el cerebro pequeño.

1'30" (El vendedor aparece muy satisfecho)

VENDEDOR: Aquí están: ¡Unos patines ajustables! (Muestra a Roberta cómo los patines se hacen más grandes)

1'43" El vendedor pone los patines en los pies de Roberta

VENDEDOR (Tono dubitativo): Bueno, los pies sobresalen un poco, pero ... (Roberta, muy triste y decepcionada, agacha la cabeza).

1'46" (Oso y Mono se parten de risa)

1'49" (Enfadada y con rabia)

ROBERTA: ¡Me los quedo!

1'54" Hipopótamo va caminando por la calle, se tropieza con los pies de Roberta y cae al suelo.

2'03" Roberta se sienta en la playa y tapa con los pies el sol a su amiga, que está tumbada sobre una toalla.

2'12" Roberta sube al ascensor y las puertas no se cierran por culpa de sus pies.

2'20" L@s amig@s de Roberta pasean por un camino de tierra. Ven una sucesión de huellas enormes y se asustan. A lo lejos, frente a ell@s, aparece la figura de Roberta.

2'31" Roberta está patinando por la calle. Se acercan Oso, Mono y Pájaro, también patinando.

OSO: (burlón) ¡Hey, cómo molan tus patines prehistóricos!

MONO: (burlón) ¡Sí, mi abuelo tenía unos iguales!

2'42" L@s amig@s persiguen a Roberta hasta un parque.

ROBERTA (grita enfadada): ¿Por qué no me dejáis en paz?

2'50" L@s amig@s la rodean, patinan a su alrededor formando un círculo y finalmenta la empujan. Roberta empieza a dar vueltas sobre sí misma hasta que se cae. Entonces todos se ríen de ella.

3'00" El pájaro se acerca a Roberta

PÁJARO: (preocupado) ¿Te has hecho daño? Déjame verte el pie.

3'04" (Roberta se levanta del suelo furiosa).

ROBERTA (gritando): ¡Déjame en paz, y a mis pies también! (se quita los patines, los tira al suelo, y se va).

3'10" (Oso y Mono se ríen de ella).

3'14" Pájaro coge los patines y va tras Roberta. No la encuentra.

3'17" Llueve, Roberta camina por la calle triste y cabizbaja.

3'30" Es de noche, Roberta duerme en su cama. Ruido de tormenta.

3'38" Se escucha un sonido eléctrico y los músculos de Roberta se desarrollan de manera desproporcionada. Su altura aumenta hasta el punto de salir del planeta Tierra. A continuación se desinfla y cae sobre su cama.

3'59" Roberta está disfrazada de superhéroe. Lleva un mono elástico y una máscara en la cara.

ROBERTA (asombrada, se mira el cuerpo): ¿Qué está pasando?

4'08" Roberta se baja de la cama. Descubre que sus pies no tocan el suelo y que puede patinar sin patines.

ROBERTA: (exclama jubilosa): ¡Pinreles!, ¡Increíble!, ¡Puedo patinar sin patines! Soy ... ¡Super Piesgrandes!

4'20" Por la mañana, en la calle, Roberta, la super heroína, patina por la acera a toda velocidad, varias personas caminan a su lado.

ROBERTA: ¡Abran paso, que voy! (Atropella a dos animales que quedan tumbados en el suelo doloridos).

4'32" Oso, Mono y Pájaro están de pie frente a la puerta de entrada de la pista de patinaje. Llevan puestos los patines. Roberta se acerca patinando sin patines con su super traje. (Todos están muy asombrados y exclaman con admiración).

PÁJARO: ¡Eh, mirad eso!

OSO: ¡Huesos, qué rápido va! Pero ...¡eh, parece que no lleva patines!

MONO: ¡Es como si patinara en el aire!

4'48" Roberta se para frente a ellos.

MONO: ¿Cómo haces eso, Roberta?

ROBERTA: No importa, porque soy Super Piesgrandes. Bueno, ¿nos vamos a patinar, o qué?

MONO (tono triste): Pues, no podemos. (Señala a Cocodrilo, Lobo y Pitbull, que están patinando en la pista de patinaje). No nos dejan entrar en la pista. Se acabó.

PÁJARO (tono acusador): ¡Y mira! ¿Nos han quitado nuestros conos!

ROBERTA (tono decidido): Dejádmelo a mí. (se dirige patinando a toda velocidad hacia donde está la pandilla de los malvados y les quita los conos sin que apenas se den cuenta). Ya tenéis. Arreglado.

5'16" MONO (acusando a Roberta): Sí, ya. Pero no has conseguido nada. ¡Ahoranos machacarán a todos!

5'23" Cocodrilo, Lobo y Pitbull se aproximan lentamente hacia Roberta, Pájaro, Mono y Oso.

COCODRILO, LOBO Y PITBULL (tono amenazante):
¡Devolvednos nuestros conos si no queréis acabar hechos puré!

ROBERTA (con decisión): ¡Agarraos a mí, vamos!

5'35" Mono, Oso y Pájaro se colocan en fila, detrás de Roberta, y huyen a toda velocidad. (Exclaman asombrados).

MONO: ¡Plátanos!, ¡Es increíble!

OSO: ¡Vamos alucinadamente rápido!

PÁJARO: ¡Roberta, tienes unos pies mágicos!

5'49" Cocodrilo, Lobo y Pitbull van detrás de ellos/as, pero no pueden alcanzarlos/as.

PITBULL: (se queja) ¡Van muy deprisa!

LOBO: (con decisión) ¡Les cortaremos el paso por el centro de la plaza!

6'00" Cocodrilo, Lobo y Pitbull giran por una calle y les pierden de vista.

OSO (exclama contento): ¡Sí!, ¡Les hemos despistado!

6'05" Cocodrilo, Lobo y Pitbull les están esperando en un callejón.

ROBERTA (decepcionada): ¡Oh, no!

MONO: ¡Estamos perdidos!

ROBERTA (tono decidido): ¡Abrochaos los cinturones de seguridad!

6'09" Roberta, Mono, Oso y Pájaro dan media vuelta y siguen patinando a toda velocidad. Cocodrilo, Lobo y Pitbull les pisan los talones. Cocodrilo intenta morder el culo a Oso, que va el último en la fila.

6'30" Roberta frena en seco, pone sus pies delante de Cocodrilo, Lobo y Pitbull y les hace una zancadilla. Estos salen volando y caen a la acera malheridos. Los amigos de Roberta se ponen muy contentos.

OSO: ¡Eh, Roberta! ¡Tú sí que les has parado los pies!.

MONO: ¡Sí! ¡ Parece que has empezado el día con buen pie!

ROBERTA (tranquila y segura de sí misma): Bueno, chicos, y ahora ... ¿vamos a patinar o qué?

6'50" (Se escucha un sonido eléctrico y desaparece el traje de super heroína de Roberta).

ROBERTA (decepcionada): ¡Oh, no! ¡He perdido mis superpoderes!

PÁJARO (tono conciliador): Ten, Roberta (le deja unos patines). Si quieres patinar con nosotros, te prometemos que no volveremos a reírnos de ti. (se dirige a los demás). ¿Verdad?

ROBERTA (tono amenazante): Más os vale no hacerlo, porque el primero que se ría de mí, se va a llevar una buena patada en el culo y ... ¡ya habéis visto los pies tan enormes que tengo!

7'00" (Todos se ríen).

7'03" MORALEJA. Roberta aparece sola sobre un fondo blanco.

ROBERTA: Si dicen que tenéis pies de gigante, contestad que eso no es lo importante, y si insisten dadles sin disimulo, una patada en el culo.