



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Estudio sobre la influencia que tienen las películas en la construcción del género en 2.º de Educación Infantil

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: Marlene Aguado Zabalza

TUTOR: Pablo Manuel Coca Jiménez

Palencia, junio del 2024



RESUMEN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge tras la observación directa e identificación de diferentes situaciones y comentarios, considerados sexistas y machistas, dentro de un aula de 2.º de Educación Infantil. Entre las diferentes causas se encuentra la influencia que ejerce la cultura visual a través del consumo pasivo que ejercen estos alumnos.

Con el objetivo de corroborar la hipótesis inicial planteada, se han realizado diferentes intervenciones para comprobar el grado de asimilación de estereotipos y roles de género que se da entre el alumnado del aula de infantil.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, alfabetización visual, perspectiva de género en el cine, estereotipos, roles de género.

ABSTRACT

The following Final Degree Project (TFG) arises after direct observation and identification of different situations and comments, considered sexist and sexist within a 2nd year Early Childhood Education classroom. Among the different sources is the influence that visual culture exerts through the passive consumption exercised by these students.

With the aim of corroborating the initial hypothesis proposed, different interventions have been carried out to verify the degree of assimilation of stereotypes and gender roles that occurs among students in the preschool classroom.

KEYWORDS

Visual culture, visual literacy, gender perspective in cinema, stereotypes, gender roles.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
2.1. Vinculación del trabajo con el currículo educativo.....	7
2.2. Vinculación del trabajo con las competencias del título	8
3. OBJETIVOS	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. La cultura visual: definición.....	10
4.1.1. Visualización	11
4.1.2. La multimedia y cultura visual	12
4.2. Alfabetización visual	13
4.2.1. El poder de la imagen: la influencia televisiva y educación	15
4.2.2. Influencia de las películas desde una perspectiva feminista: roles de género y estereotipos.	16
4.3. Perspectiva de los roles de género	20
4.3.1. Artistas relacionadas	21
4.4. El papel del docente.....	22
4.5. El dibujo infantil.....	23
5. ESTUDIO: “Los personajes van más allá de las pantallas”	25
5.1. Hipótesis	25
5.2. Objetivos	25
6. METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....	26
6.1. Variables.....	26
6.2. Metodología empleada en la investigación.....	26
6.3. Instrumentos para la recogida de datos	27
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO	28

7.1.	Influencia del mundo cinematográfico en el alumnado analizado	28
7.2.	Preferencia de elección como personaje favorito	29
7.3.	Construcción de estereotipos en base a lo visualizado	30
7.4.	La perspectiva de los docentes.	31
7.5.	¿Podría la asignatura plástica cambiar ese pensamiento?	32
8.	CONCLUSIONES	33
9.	BIBLIOGRAFÍA	35
10.	ANEXOS	41
	Anexo 1. Figura 1. Disciplinas de las que parten los Estudios de cultura visual....	41
	Anexo 2. Análisis de la muestra.....	42
	Anexo 3. Planteamiento y análisis de la primera intervención.....	47
	Anexo 4. Planteamiento y análisis de la segunda intervención.....	54
	Anexo 5. Planteamiento y análisis de la tercera intervención.....	61
	Anexo 6. Comentarios y situaciones ocurridas dentro del horario escolar.....	63
	Anexo 7. Entrevista a la docente.....	65

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado (TFG) plantea un estudio acerca de la construcción de roles y estereotipos de género dentro de un colegio de la ciudad de Palencia, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Esta investigación se ha realizado durante la asignatura Prácticum II del curso 2023/2024, dentro de un aula de 2.º de Educación Infantil.

En primer lugar, se expondrá una justificación detallada sobre la elección del tema, así como su vinculación con el currículo vigente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Del mismo modo, se planteará su relación con las competencias relacionadas con el Grado de Educación Infantil.

En segundo lugar, se desarrollará la fundamentación teórica que presenta vinculaciones con la investigación. Los temas principales abordados se plantean de forma general a lo específico de la indagación. Por lo que se inicia desde una aclaración terminológica de la cultura visual y la alfabetización, relacionándose en todo momento con el ámbito educativo en el que se desarrolla el estudio. Desde lo general, este apartado se encaminará hacia una perspectiva feminista basada en la creación de roles y estereotipos donde influye la construcción sociocultural y, por consiguiente, en el ámbito educativo.

El contexto de la investigación es crucial al obtener datos e información, por eso contará con su propio apartado. También se detallarán los instrumentos utilizados para la recogida de datos, además de un análisis de los mismos.

Los datos y resultados obtenidos a través de esta investigación tienen importancia para comprender qué sucede dentro de este sistema. Poner el foco de atención en una de las raíces del problema, entender las situaciones y llegar a reflexiones para realizar posibles mejoras en el futuro, son tareas que también le corresponden a un docente. Sin embargo, todo lo obtenido son pinceladas de futuros trabajos de mayor envergadura.

Por último, se expondrán las conclusiones a las que se han llegado tras la realización de todo el documento, proponiendo una revisión crítica acerca de los puntos fuertes y débiles obtenidos a lo largo del proceso.

2. JUSTIFICACIÓN

Los escenarios sociales actuales, donde se interviene y se desenvuelve la gente, son determinantes para las prácticas colectivas que se realizan. Estos vínculos llegan a formar dinámicas culturales acordes a las demandas sociales (Cuartas, 2023). Siguiendo a esta autora, entre los factores decisivos que influyen en la cultura visual actual se encuentra la tecnología, cuyo uso e impacto determina el comportamiento de aquellas personas que hacen uso de ella.

Esta investigación se centra en un colegio de la ciudad de Palencia durante la realización del Prácticum II, en un aula de 2.º de Educación Infantil. La elección de este tema de investigación parte tras observar en un aula de Educación Infantil las diferentes acciones y comentarios transcurridas en relación con los roles de género. Ante estas contemplaciones, Martínez (2016) argumenta que los patrones culturales de cada rol de género se construyen en base a la realidad que rodea al ser humano, es por ello por lo que es necesario que la educación adopte un papel fundamental para orientar dicha enseñanza.

Es continua la escucha de ciertos comentarios y la visualización de ciertas acciones y actitudes por parte del alumnado de este curso. Es por ello por lo que Rodríguez (2020), ante estas inquietudes, afirma que sigue habiendo una preocupación notoria con respecto a la presencia de desigualdades. Esta autora plantea que existe la transmisión de ciertas ideas y valores de generación en generación, llegando a condicionar el proceso de socialización y educación del actual alumnado.

Por su parte, Martínez (2016) defiende, al igual que en otras investigaciones, que la educación es la única vía para romper con la cultura tradicional y estandarizada de la sociedad, llegando a ser la educación la vía para ese cambio. Además, defiende que un planteamiento educativo alternativo al establecido sería el camino correcto para iniciar esa reforma. La escuela actual se encuentra repleta de diversidad, complejidades y exigencias cuyas tareas se encuentran a cargo de los docentes. Por esas razones uno de los papales que requiere esta profesión se encuentra relacionado con el proceso de indagación, coordinación y la conducción de los conocimientos para resolver los problemas vigentes (Correa, 2015). Siguiendo la anterior afirmación, el problema encontrado en este trabajo trata de ciertas actuaciones realizadas por el alumnado de Educación Infantil las cuales marcan e indican ciertos roles de género, llegando a ser objeto de estudio las raíces de estas.

Por todo ello, se plantea una hipótesis en relación con el tema y se lleva a cabo una investigación para valorar dicho pensamiento.

2.1. Vinculación del trabajo con el currículo educativo

El contexto presentado trabaja con el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Este trabajo, al ser un estudio sobre la influencia de la cultura visual al construir los estereotipos y roles de género en los menores de dicho curso, también se encuentra relacionado con el anterior decreto.

Siguiendo con este Decreto, el área de “Crecimiento en armonía” afirma que “[...] en estas edades se produce el descubrimiento de la sexualidad y se inicia la construcción de género, por tanto, las interacciones y modelos deben evitar mecanismos de discriminación en el entorno escolar y social del alumnado” (2022, p.48229). Con la anterior afirmación la ley educativa vigente pretende favorecer un ambiente escolar y social inclusivo, donde no haya hueco para la discriminación. Además, al tener un alumnado en pleno desarrollo y formación en relación con la identidad individual y la autoaceptación, es crucial la creación y establecimiento de ambientes de confianza en ambos sistemas.

Relacionado con esta área, se nombra la competencia específica número 4 relacionada con la creación de relaciones sociales en igualdad, potenciando la amistad, el respeto y la empatía.

A lo largo de toda la etapa educativa se puede observar que la insistencia de trabajar contenidos relacionados con la igualdad de género, roles de género y no discriminación es notoria. Ejemplo de ello son: “Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación, comunicación de sentimientos y emociones, y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación” (p.48256); “Textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico cultural” (p.48292).

2.2.Vinculación del trabajo con las competencias del título

A través del presente trabajo se pretende lograr el desarrollo de las competencias exigidas del Grado de Maestro de Educación Infantil dictaminadas en 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 habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Esta orden establece una competencia que se centra en el análisis e incorporación, de manera crítica, de temas que tienen importancia en la sociedad actual, cuyo impacto puede afectar a la educación familiar y escolar. Se aclaran temas como el “impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; [...] discriminación e inclusión social” (p.53737).

Posteriormente, se observará que existen diferentes autores que inciten a la investigación en este ámbito por diversas razones, entre ellas, una hipótesis que habla acerca del arraigo que existe ante los roles de género, que se pasa de generación en generación.

3. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) plantea como eje central, los siguientes objetivos de este estudio:

- Estudiar, identificar y comprender la influencia de la cultura visual dentro de la Educación Infantil.
- Analizar a nivel teórico y práctico la influencia en la construcción de roles de género y estereotipos que marca el mundo cinematográfico.
- Conocer las posibilidades que tienen los docentes para reconducir este tipo de acciones.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para llegar a comprender el origen de esta investigación, es necesario conocer y entender ciertos conceptos. Por eso, este apartado se divide en diferentes subapartados que detallan las ideas que componen este estudio.

4.1. La cultura visual: definición

En primer lugar, es esencial conocer uno de los términos de los que se nutre este trabajo. Es por ello por lo que esta sección parte de la definición del concepto “cultura visual” en base a ciertos autores.

A la hora de investigar acerca de este término, se puede encontrar autores como Walker y Chaplin (2002) que argumentan que los estudios de la cultura visual parten de numerosas disciplinas, llegando a considerarse la mezcla de las distintas materias. Por esa razón, en el anexo 1 puede observarse todas las áreas a las que se refieren en la definición.

Por otra parte, Mitchell (2003) reflexiona sobre el concepto de cultura visual señalando que adquiere una verdadera connotación positiva cuando consigue un valor por sí mismo, llegando a considerarse el pilar de esta área. Se llega a considerar como punto de inflexión al percatarse las personas acerca de las construcciones simbólicas que aparecen en contextos parecidos a los presentados, llegando a convertirse en sistemas de códigos universales. Además, Robles y de la Torre (2022) añaden que este campo se encuentra influenciado por la globalización y la aceleración de la experiencia que vive la sociedad actual, es por ello por lo que la extensión obtenida es mayor que en otras épocas.

A su vez, Hernández (2000) defiende que los verdaderos triunfantes son aquellos que enseñan a leer las imágenes, ante aquellos que mirando hacia otro lado apartando los conocimientos artísticos a las disciplinas que piensan que les competen. Por su parte, Dussel (2009) apoya que este término como no se basa solo en una cadena consecutiva de imágenes, sino que es el conjunto de discursos visuales que crea dicha serie. Para ello, es necesario pensar meticulosamente en el posicionamiento de los símbolos para crear cierto impacto ante las personas. Además, pueden llegar a tener relación con las prácticas sociales como la escuela.

Yepes (2021), por otro lado, argumenta que este concepto es “una centralidad en el discurso de los estudios visuales que esconde el hecho de que ha sido poco teorizado” (p.11). Sin embargo, Cuartas (2023) detalla que la cultura visual se inicia tras la introducción de las

representaciones visuales a la vida cotidiana, haciendo que la imagen adquiriera más poder en el ámbito sociocultural.

Tal y como se ha podido observar, cada afirmación cuenta con un matiz diferente a la anterior, esto invita a pensar que este término se acuña en base a los escenarios presentados en cada circunstancia o momento. Ante esta idea, Mascarell (2020) detalla que hablar hoy en día de cultura visual implica contemplar dicho concepto desde el producto que se forma, se percibe y se siente haciendo uso de la visión o visualización, llegando a condicionar la forma de vida.

4.1.1. Visualización

La sociedad actual hace uso de los medios digitales para conocer y saber acerca de los acontecimientos que suceden por todo el mundo (Cuartas, 2023). Es por lo que hoy en día el concepto que tiene ante la humanidad se centra, especialmente, en la influencia de la tecnología.

Ligarretto (2020) afirma que la influencia que cualquier dispositivo multimedia ejerce en el ser humano hace que “las dinámicas sociales y culturales [...] vuelcan la mirada frente al uso de la imagen y su implicación en contextos sociales y educativos” (p.39). Es por ello por lo que Sandoval (2010) argumenta que la inspección y análisis de la imagen es una de las tareas que tiene mayor poder e interés, ya que aporta y expresa detalles de la época.

La visualización de las imágenes depende, en gran parte, del contexto sociocultural en el que se encuentren esas representaciones, por lo que la interpretación que se le dé dependerá de cada situación. Ante esta idea, Sandoval (2010) defiende que “las imágenes de diferente naturaleza producto de las percepciones son también expresiones relativas de la realidad” (p.109).

La mezcla entre el capitalismo, las nuevas formas de percepción y las firmas de difusión de la cultura han causado muchas críticas que han salpicado al ámbito educativo, causando una idea contraproducente ante los críticos modernos (Dussel, 2009). Por su parte, Cuartas (2023) detalla que, tras la incorporación de las imágenes ofrecidas por la tecnología dentro del ámbito educativo, es cuando mayor reflexión hay que hacer frente a las ideas representadas. Esta acción introduce una mirada virtual y aporta más experiencias significativas con la digitalización, pero deben tener una revisión.

En la visualización también forma parte el término denominado “El giro pictórico” de Mitchell, citado por Vásquez (2018, p.198). Se analizó y se reflexionó acerca de los acuerdos y códigos del sistema de símbolos no lingüísticos, manteniéndose al margen de las limitaciones meramente visuales. A través de dicho estudio se proporcionó la posibilidad de entender las imágenes con ciertas connotaciones.

4.1.2. La multimedia y cultura visual

Siguiendo las palabras de Mascarell (2020), la incorporación de las tecnologías digitales se encuentra relacionadas, desde hace tiempo, con la cultura visual. El auge de la cuestión se centra en el cambio de los elementos tecnológicos y la evolución que tienen estos mismos. La introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha hecho que deba darse una construcción didáctica diferente respecto a la educación dada hasta entonces. Este hecho se centra en crear, construir y reforzar un proceso de enseñanza-aprendizaje que cuente con la tecnología (Pimentel et al, 2023).

Antes de continuar, se debe contextualizar al lector ante las ideas que se tienen en referencia a la palabra multimedia.

En primer lugar, Salaverría-Aliaga (2001) argumenta que la palabra multimedia puede llegar a tener diferentes connotaciones según en el contexto en el que se presenta. Sin embargo, cuando se habla de multimedia dentro del ámbito educativo, centra la atención en dos visiones: los lenguajes y los medios. El primero, se centra en el plano comunicativo el cual se basa en reconocer los mensajes enviados, mientras que, el segundo concepto, se apoya en los elementos que forman parte en la transmisión de dicho mensaje.

En segundo lugar, Andrés (2018) justifica que la multimedia o, según como llama él, los medios comunicativos, se han visto influenciados tras la aparición e implicación de Internet y la masificación de los medios digitales. Los actuales receptores de información se encuentran más integrados en dicho mundo, ya que han pasado de ser simples receptores de información, con un papel pasivo, a poder intervenir en la propagación de la información.

Y, por último, Rivadeneyra (2023) habla sobre la palabra multimedia refiriéndose como una forma de aportar información haciendo uso de diferentes medios a la misma vez. Pone el ejemplo del libro que ha escrito por tener imágenes y letra, sin embargo, una llamada no pertenecería a este grupo por tan solo contar con sonidos.

Tras entender el concepto de multimedia, hay ciertos autores como Sánchez (2016) que une dicho término con la cultura visual llegando a mencionar dos cuestiones que llaman la atención tras crear un vínculo:

- La cuestión de la mirada, llegando a ser un pilar fundamental a la hora de interactuar con la realidad.
- Cambio en las estructuras cognitivas relacionadas con el pensamiento.

Todo esto tiene un claro impacto en el mundo educativo, es por ello por lo que Kaplún (1997) realiza un juego de palabras entre comunicación y la educación, que lo denomina “Educomunicación”. Además, Ligarreto (2020) continúa con esa idea afirmando que el conocimiento rompe las barreras marcadas entre la comunicación y la educación, llegando a considerarse como prácticas individuales sin conexión alguna. No obstante, el uso del lenguaje hace que dichas barreras se rompan llegando a favorecer las competencias sociales.

4.2. Alfabetización visual

La alfabetización visual es un término esencial que está sumergido en el mundo de la cultura visual. Por tal motivo, a través de este trabajo, se encuentra necesario conocer su significado e influencia dentro de este mundo.

En primer lugar, para Walker y Chaplin (2002) el valor que tienen estas palabras hace que se consideren una actividad pasiva el hecho de ver los diferentes canales televisivos. Sin embargo, lo que no se ha llegado a analizar son esas secuencias de imágenes, tanto medios televisivos como de las películas, que pueden causar cambios en los puntos de vista si no se reflexionan sobre ellas.

Por otro lado, Borda (2014) defiende que las alfabetizaciones del siglo XXI no se encuentran relacionadas con los conocimientos que se requieren para leer y escribir. Este concepto se debe reestructurar hacia el uso de las anteriores aptitudes de manera específica, poniéndolo a prueba en contextos particulares.

El concepto de alfabetización visual, siguiendo las palabras de Martínez-Villegas (2019), se define por primera vez por John Debes (1968). Para dicho trabajo, argumenta que se basa en aptitudes de componente visual que el ser humano tiene y desarrolla junto con la asimilación de otras experiencias sensoriales, llegando a ser competencias esenciales para el crecimiento. Tras adquirir esos aprendizajes, el sujeto tiene la capacidad de diferenciar y

captar diversas percepciones ya sean naturales o provocadas. A todo ello, se le añade un componente crucial para comunicarse haciendo un uso preciso y consciente de estas.

La definición del concepto de alfabetización visual, desde sus inicios, se ha visto determinada por numerosos autores. Entre ellos tenemos a Gómez-Díaz (2010), que argumenta que para edificar el concepto y vivencia de la interculturalidad es necesario que sus raíces sean totalmente igualitarias, sin líneas que marquen la procedencia de cada uno: cada línea de salida es única, pero con el mismo valor que el resto. Desde ese punto de vista se perciben diferentes modos de vida, valores y las diferentes representaciones simbólicas. Frente al concepto de interculturalidad, Belmonte (2021) afirma que el término se refiere a un modelo social donde todas las dinámicas diversas son respetadas de igual manera. Junto con esta idea, también encontramos a Agustín, et al., (2010) que determinan este concepto como

[...] el proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo, producto de la cultura icónica de una determinada etapa y contexto histórico y geopolítico. [...] supone el desarrollo de un proceso por el cual se utilizan inteligentemente los esquemas de conocimiento para apropiarse de los objetos y elementos de una cultura. (p.12)

Gómez-Díaz (2010) defiende que el verdadero concepto de alfabetización visual se da cuando el lector debe realizar un análisis y reflexión acerca de la imagen que se encuentra observando. La habilidad de pensar acerca de lo estudiado debe practicarse y, de esta forma, desarrollarse en base a unas reglas que cada contexto presenta. Cada imagen contiene ciertos elementos que complementan el lenguaje visual, además de que también hay que considerar la forma en la que se integran en la producción y transmisión del mensaje.

Desde la perspectiva del sistema educativo, se pueden encontrar autores como Borda (2014) que propone que la imagen debe trabajarse como medio de comunicación y expresión artística, entendida desde la creación y la interpretación. Este aprendizaje se enfoca desde el hecho de la observación y creación de nuevas representaciones visuales, procurando no resaltar lo verbal ante lo visual. Además, desde dicho sistema, debe experimentarse ciertas prácticas que propongan una preparación del ojo humano. Para que esta situación tenga buenos resultados, se propone la aportación de distintas herramientas en la alfabetización del lenguaje visual (Martínez-Villegas, 2019). Por su parte, Domínguez-Rigo (2020) defiende que

la educación artística forma parte de la adquisición de conocimientos para que el ser humano adquiera una correcta alfabetización visual.

Además, el propio concepto, en todo momento, se ha visto influenciado por la evolución surgida en la sociedad. Por ello, Gómez-Díaz (2010) detalla que la sociedad española del siglo XXI vive en un sistema de interculturalidad, pues comparte vida con gente muy diversa a nivel de personalidad y de orígenes. Entre los factores que más afectados se encuentran tras estos cambios son los educativos, sociales y políticos. Además, en contraposición a esta idea, se encuentran creencias y pensamientos que no aceptan multiculturalidad como aspecto ventajoso, causando diferentes problemas. A todo ello, hay que añadir los avances sufridos por las TICs. Estos han hecho que la sociedad deba formarse más en la capacidad de lectura visual, ya que se encuentran en continua exposición a visionados de todo tipo (Martínez-Villegas, 2019).

4.2.1. El poder de la imagen: la influencia televisiva y educación

Saber leer bien cada una de las imágenes que aparecen en cada multimedia es fundamental para poder desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico. Entre los autores que defienden esta idea, se pueden encontrar los siguientes.

Por una parte, Martínez (2019) argumenta que el análisis y reflexiones sobre las imágenes han adquirido especial importancia en las últimas décadas. Entre las razones que plantea este autor se encuentra el valor de los medios de comunicación en el contexto sociocultural o el crecimiento de uso de cámaras fotográficas.

Los siguientes autores defienden que los medios se encuentran cada día más incorporados en las tareas diarias de cualquier ciudadano, por lo que, Middaugh y Kahne (2013) detallan que la inclusión de los medios de comunicación en la vida cotidiana es cada vez más común. En este sentido, la eliminación de estos del día a día no resulta una buena práctica. Por eso, se debe plantear la concepción de educar para realizar una correcta lectura de los mensajes visuales recibidos. Tras aceptar que las tecnologías y los medios se encuentran dentro de la cotidianidad de las personas, ¿por qué no hacer de ellas un uso correcto?

Por su parte, Dussel (2009) invita a pensar que, una solución para este problema se centraría en que la escuela realice un correcto enfoque sobre el aprendizaje de la educación visual. Para ello, debe partir desde el conocimiento (el saber) y la convicción (el creer), también conocido como “el ver para creer”, llegando a considerarse una unión crucial para la

comprensión. Además, Mascarell (2020), ante esta idea, añade que la realidad virtual y aumentada puede incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de diferentes prácticas educativas de la dimensión visual, audiovisual y multimedia.

Es interesante conocer las defensas que realizan los especialistas en relación con la consideración como fruto la creación de una sociedad impregnada de la multimedia y su influencia en los más pequeños. Por su parte, Alonso-Sanz (2015) afirma que los infantes conocen el entorno que les rodea porque interactúan con él de manera directa o indirecta, dependiendo del nivel de pertenencia en el mismo. Este ambiente favorece la activación e incitación en base a ciertos agentes como la escuela, los adultos y sus iguales. El hecho de pertenecer a la sociedad y ser consumidores de la misma, no garantiza que vayan a dar fruto. No obstante, a nivel educativo, adquieren ciertos beneficios como la incorporación de nuevo vocabulario en su comunicación, llegando a extenderlo y adquirir valor. Aquí se cuestiona quiénes se encuentran a cargo de una correcta gestión de la difusión de imágenes.

Es por todo ello por lo que Dussel (2009) defiende que existe un choque entre la escuela y la cultura visual, ya que los docentes son percibidos como “objetos aburridos a los que les falta el glamour y el charme de la sociedad espectáculo” (p.184). Sin embargo, esta autora defiende que la escuela es la única institución que pone énfasis en los efectos culturales y sociales producidos en los sujetos.

4.2.2. Influencia de las películas desde una perspectiva feminista: roles de género y estereotipos.

Definir y contemplar las diferencias que existen entre sexo y género, Briñón (2007) los detalla de la siguiente forma:

El sistema sexo-género es una categoría de análisis que ha sido introducida en las ciencias sociales en los últimos años y que nos permite cuestionar nuestros valores y creencias en las relaciones entre los sexos. Utilizar la categoría de género como análisis nos permite comprender las relaciones de subordinación y dominación que existen entre mujeres y hombres. La desigual distribución de poder entre los sexos influye en la manera en que mujeres y hombres pueden desarrollar sus capacidades personales, profesionales y sociales. (p.53)

El análisis realizado hasta ahora es crucial para poder reflexionar acerca de las consecuencias que causan las sociedades creadas tras el gran consumo de multimedia. En este

caso, se centra en el consumo televisivo que realiza el alumnado del estudio que vienen siendo películas de diferentes universos cinematográficos: Disney y Marvel.

Este trabajo comienza con el análisis de las películas presentando primero a *The Walt Disney Company*, también conocido solo como Disney, que se fundó en 1923. Por esa razón, López (2020) explica que a lo largo de los casi 100 años que Disney ha creado, filmado y reproducido películas. Ha sido capaz de crear numerosos lugares mágicos a través de diferentes aventuras vividas a través de sus personajes. Sin embargo, cuando se realiza un análisis crítico y correcto de todas y cada una de sus andanzas, se pueden observar reflexiones como las de Gómez (2017), que afirma que “Disney ha podido asociar su imagen pública con toda una serie de valores relacionados con un concepto atemporal y apolítico de la inocencia infantil” (p.54). Por eso, Novoa-Villegas et al., (2023) argumentan que adquiere importancia el buen trabajo de temas relacionados con el género. Se justifican añadiendo que hay ciertas dinámicas colectivas actuales que se construyen alrededor de estas dinámicas socioculturales tales como la construcción de la identidad, las relaciones de poder o el malestar originado desde la opresión.

Gómez (2017) afirma que cada película debería comprenderse desde el conjunto de representaciones y reproducciones de valores, creencias y estereotipos de cada contexto sociocultural en la que se ha producido. Desde hace años, se contempla la perspectiva de “estructuras estructuradas” y “estructurantes” frente a la comprensión de las películas (Bourdieu, 2007). A través de esta idea se analiza la influencia que tienen los contextos socioculturales del momento a la hora de construir cuentos y, por lo tanto, también ayuda a la dirección que adquieren las películas.

En cuanto a los tipos de papeles que pueden apreciarse dentro de las películas se encuentran aquellos relacionados con el género masculino o femenino. Cabe destacar, especialmente, que dentro de este último grupo hay una clara diferencia física y psicológica entre los personajes femeninos considerados malvados o los buenos. Ante esta idea, Monleón (2022) argumenta que las mujeres consideradas malvadas en las películas del mundo Disney físicamente presentan un ropaje con colores más llamativos, llegando a presentar cambios de apariencia y, también se encuentran condicionadas ya sea como personas, animales o seres sobrenaturales. A nivel psíquico, esta autora hace hincapié en que son mezquinas, crueles, traicioneras, ambiciosas y vengadoras. Es por ello por lo que lanza la siguiente pregunta: “¿La figura antagonista inicia comportamientos delincuentes como resultado de una disposición interna negativa que el personaje acarrea a través del tiempo, lugar y contexto social?” (p.11).

Por otra parte, pueden apreciarse los personajes buenos, donde se encuentran las protagonistas femeninas buenas. A este respecto, Gómez (2017) propone una clasificación en función de la evolución y transformación surgida en los roles de los personajes principales, las princesas y príncipes de las películas Disney, teniendo en cuenta la época en donde transcurre:

- *Periodo clásico.* Entre las ideas que se pueden obtener del tipo de películas creadas durante este tiempo, uno de los temas principales es la búsqueda del amor incondicional que termina en matrimonio. En este aspecto hay que resaltar que, en el caso de las princesas, el matrimonio es el deseo evidente que pretenden encontrar, mientras que, para los príncipes es más opcional. El rol masculino que se presenta es de héroe protector y proveedor de los contratiempos para aportar soluciones. En este grupo entrarían películas Disney como La Cenicienta y Blancanieves. López (2020) añade la imagen que da este tipo de películas respecto a la mujer es de total fragilidad, además de ser servicial llevando a cabo tareas domésticas ella sola.
- *Modelo de transición.* Siguiendo a las palabras de Gómez (2017), este periodo comienza a partir de la década de 1960, presentando una figura femenina algo más autónoma e independiente en comparación con la anterior época. Por otro lado, en el rol masculino aparece una masculinidad algo más débil en comparación con los hombres anteriores que, aparentemente, necesita más ayuda para transformarse y realizar un cambio. En esta época, se pueden destacar películas como La sirenita y La Bella y la Bestia. Siguiendo estas líneas, se debe añadir que, como ejemplo de la primera película mencionada, la personalidad de la protagonista cambia totalmente tras perder la voz por conocer al príncipe del que se enamora. Todo ello contribuye a la adquisición de un rol silencioso y retraída (López, 2020).
- *Modelo contemporáneo o de falso empoderamiento.* Pese a haber películas como Frozen: El Reino del Hielo. Ha sido analizada, a través de diferentes estudios, como una producción feminista por tratar el amor entre hermanas y la creación de un vínculo de alianza entre mujeres que hace que se establezca una dualidad narrativa entre “la mujer clásica Disney” y la aparición de un tipo diferente de “heroína antagonista”. Sin embargo, se les sigue acusando de haber aspectos concretos relacionados con la presencia del amor romántico, la carencia de la masculinidad débil y la importancia dada al humor (Gómez,

2017). No obstante, López (2020) reconoce que las últimas princesas presentadas están sufriendo cambios significativos, aunque son moderados: son princesas con iniciativa propia, pero con carencias de libertad tras la apareciendo de los hombres en el argumento.

Pese a encontrar una evolución en los papeles de los personajes de las películas, López (2020) argumenta que no ha habido casi cambio en los estereotipos de las princesas. Respecto al físico, suelen presentarse como mujeres guapas, con cadera y cintura estrecha, bien peinadas y maquilladas. Incluso, en ciertas películas de este mismo universo cinematográfico, se hace uso del cuerpo para cautivar al príncipe, es el caso de la película de Aladdín cuando Jasmine quiere llamar la atención de Jafar. Este autor reflexiona que, toda esta exposición visual, hace que los espectadores más pequeños sigan esos tipos de cánones de belleza, además de sexualizarlos, poniendo en duda el nivel de adecuación que tiene el visionado de estas películas para los principales espectadores.

Este trabajo continúa analizando las películas procedentes del *Universo Cinematográfico de Marvel* (UCM) donde los personajes principales son los superhéroes. Para Sánchez (2017) es término implica que

es alguien que está dispuesto a dar su vida por algo más grande que él mismo [...] y cuyo tema básico y universal es salir de una condición determinada y encontrar la fuente de la vida para regresar maduro y enriquecido. (p.16)

Por esa razón, cuando se habla de superhéroes se concluye que son personajes cuyo objetivo en la vida es proteger. Algunos ejemplos de películas que se encuentran dentro de la UCM son Iron Man, Capitán América y Spiderman.

En palabras de Sánchez (2017), y con respecto a este tipo de películas, son pocos los casos que aparecen en las películas de UCM un superhéroe sin la presencia de un villano. Según Jiménez (2010) tanto los villanos como las villanas también son conocidos como personajes antagonistas, este concepto se encuentra expandido dentro del mundo cinematográfico. Este papel remarca que, en las historias, hay personajes buenos y malos, llegando a crear dos bandos claramente diferenciables por sus actitudes y sus acciones, además de tener un aspecto físico distinto. No obstante, en la vida real no existen estas distinciones tan remarcables, pero en el cine pasa: aquellos personajes considerados malvados no solo es que adopten un papel de ello, sino que físicamente también se asemejan llegando a tener una serie de características. Para Díaz (2022) los personajes antagonistas tienen especial

relevancia dentro de los argumentos de cada una de las películas y cuentos ya que aportan valor. En caso de desaparecer, los protagonistas, que suelen tener papales más benevolentes, dejarían de serlo. Es más, en este tipo de historias, el dualismo que se crea entre la generosidad y la crueldad hace que se forme un eje central del argumento (Monleón, 2020).

Según Sánchez (2017), entre los argumentos que esconden este tipo de largometrajes, se encuentra la temática relacionada con la amenaza externa, ya sea por terrorismo, enfermedades o desastres naturales. En estos argumentos se encuentra una clara influencia con respecto a la política que reina en los Estados Unidos de América (EE. UU.), especialmente dentro de la opinión pública. Este autor argumenta que, los personajes como Iron Man, poseen ciertas características relacionadas con el componente militar-industrial que se encuentra influenciadas por la desilusión que sufre la población estadounidense tras las consecuencias de la Guerra de Vietnam y la crisis como el escándalo de Watergate. Además, Itúrrgui (2023) afirma que en la temática relacionada con EE. UU. no quedan siempre plasmadas en todos los pensamientos de un Gobierno, sino que se pretende fomentar la ideología de toda la nación norteamericana, llegando a haber un gran choque con la realidad que se vive en las calles. Ese contexto violento de los argumentos, discursos, alegatos y formas de representación hace que ciertos sujetos se interesen, institucionalizando ciertas relaciones e identidades que acaban siendo reproducidas en la sociedad (Belmonte, 2021).

A la hora de reflexionar desde la crítica feminista relacionada con la construcción sociocultural, Itúrrgui (2023) afirma que la figura de la mujer, dentro del cine, ha vivenciado una gran agresividad y crueldad física y simbólica cuyas consecuencias se han visto afectadas tanto dentro como fuera de la multimedia, por lo que las consecuencias llegan a traspasar las pantallas. Es más, se ha observado que, cuando se muestra un empoderamiento por parte de personajes femeninos, es representado de manera negativa, ya que supone una amenaza al patriarcado (Belmonte, 2021).

4.3.Perspectiva de los roles de género

En la era actual, los medios de comunicación juegan un papel crucial a la hora de poner el foco en la transformación de estereotipos, roles y valores sociales. Su influencia se debe a las intervenciones en las relaciones entre ambos géneros: mujeres y hombres (Tajuhuerces y Mateos, 2020). En estas líneas, Martínez-López (2021) afirma que “vivimos en un momento de urgencia social donde existe una pedagogía pública de comercialismo dentro de la cultura infantil que crea mundos ficticios -tipo Disney- que potencia la

despolitización de las identidades ciudadanas” (p.435). Además, ante esta idea Barbaño y Muñoz-Muñoz (2017) argumentan que los medios de comunicación llegan a tratar con ciertas connotaciones negativas a aquellas mujeres que salen de los rangos prototípicos femeninos socioculturalmente marcados. Estos son: delgadez, estatura, de cara agradable y con una melena bien peinada, cuya actitud debe ser sumisa y poco desafiante.

Durante décadas, a través de los medios comunicativos se han transmitido diferentes tipos de modelos femeninos tales como: garçonnet, pin-up y flapper.

Por su parte, para Verdú (2018) la forma de empleo de los medios de comunicación refuerza los estereotipos de género, se consideran sexistas, dando paso a grandes desigualdades entre ambos géneros y abriendo caminos hacia una sexualidad patriarcal. Los medios se encargan de esas idealizaciones y hacen que los tipos de modelos femeninos divulgados deban ser analizados bajo una lupa.

Todas las acciones que pasan en la sociedad, de una manera u otra, quedan reflejadas en los sistemas de la que esta está compuesta, entre ellas el sistema educativo. Por esa razón, Novoa-Villegas et al. (2023) defienden que, desde los ojos de la perspectiva del desarrollo infantil, existe un debate sobre los diferentes caminos que cogen en la construcción de los significados acerca del género. De esta forma, se pretende elaborar diferentes alternativas para poder realizar cambios estructurales en los más pequeños y encaminarles hacia la igualdad de género. Es más, siguiendo estas líneas Martínez-López (2021) afirma que la educación artística, desde un buen planteamiento pedagógico, puede llegar a favorecer la construcción de espacio que aporten buenas experiencias, anhelos y preocupaciones del alumnado. De esta forma, llegan a ser los protagonistas de sus propias creaciones.

4.3.1. Artistas relacionadas

La sociedad ha ido avanzando y hoy se puede contar con artistas que defienden los derechos de la mujer, dentro y fuera de los medios de comunicación. Por esa razón, ese trabajo presenta a las siguientes autoras quienes lucharon o luchan por la transmisión de otros tipos de pensamientos antes las mujeres.

Por un lado, se cita a Maruja Mallo que era conocida por ser una defensora de la renovación artística y social. Para ello, se basaba en dos patrones diferentes: un intercambio cultural continuo, especialmente entre hombres; y la presencia y participación activa en la vida con valor femenina, principalmente con mujeres. Ante el primer grupo de participación, teniendo en cuenta las épocas, se consideraba escándalo por el mero hecho de encontrarse con

hombres considerados amigos. Y, pese a sus grandes aportaciones a artísticas como Lorca o Dalí, la historia nunca la mencionó (Rodríguez, 2021). Ante esta idea, Gómez de la Sena, citado por Baena (2019), propone que la obra “Las Verbenas” puede analizarse desde una visión humorística, ya que hace referencia al paso rápido de la vida tras vivir esta misma en un mundo demasiado estricto, junto con unas representaciones artísticas disociadas, llenas de confusión y sin sentido, haciendo referencia siempre a la vida de las mujeres.

Por otro lado, se encuentra la artística mexicana Dulce Pinzón. Esta autora defiende los valores de la valentía y bravura que tienen las personas que deben realizar sacrificios todos los días. Esta artista retrata, a través de la fotografía, la vida de las personas latinoamericanas haciendo las labores diarias (Dardón, 2023).

4.4. El papel del docente

Para Walker y Chaplin (2002) defendían que el impacto de la cultura visual ante la sociedad, entendida como la unión de esta, es mucho más complejo de valorar que si se hace el mismo análisis estudiando a cada individuo. Esto es porque las consecuencias que se manifiestan personalmente se perciben según la investigación de las actitudes.

Por otro lado, Andrés (2018) defiende que, mediante los medios de comunicación, se expandieron muchas imágenes de docentes innovadores que mantienen un estrecho vínculo con las TIC, causando novedad en un sistema sufrido de cambios y nuevas demandas por parte de la sociedad. Este hecho puede hacer que se piense que no todo lo que se expande a través de multimedios e internet tenga connotaciones negativas.

No obstante, entre los cambios que surgen en el sistema social también se observan en el sistema educativo, a los cuales los docentes deben hacer frente. Se puede encontrar interacciones de los infantes, dentro de los centros educativos, que impliquen comentarios, gestos o acciones repletas de múltiples y distintas pinceladas de roles de género. Correa (2015) argumenta que los docentes que trabajan en el actual sistema educativo se encuentran viviendo en una red de constantes cambios y transformaciones, llegando a requerir de conocimientos transdisciplinarios para la resolución de conflictos actuales. Entre estos problemas se encuentra la influencia de las TIC dentro de la educación que favorecen el proceso de comunicaciones y divulgación. Anteriormente, se ha podido observar que la tecnología afecta, de manera positiva o negativa, en la adquisición de la información del entorno (Ligarreto, 2020).

Por último, Mascarell (2020) propone que, al enseñar al alumnado a visualizar realmente una imagen, ya sea mediante la Educación Artística u otras áreas, es necesario que el alumnado indague en el trasfondo del significado de dicha visualización. Para conseguir tales objetivos, propone que los estudios a objetos visuales clásicos se realicen desde modelos de análisis diferentes. Por este motivo, el profesorado debe contar con la formación adecuada que les capacite para identificar elementos, objetos, características e intenciones de las presentaciones visuales que se encuentren en su poder, llegando a tomar una postura frente a la información (Mendoza y Tejeda, 2023).

4.5. El dibujo infantil

El dibujo infantil, dentro de este trabajo, adquiere una gran importancia ya que es la vía por la que el alumnado va a transmitir sus conocimientos acerca del tema trabajado: los estereotipos y roles de género en las películas. Al contar con un contexto cuya edad se encuentra entre los 4 y 5 años, es crucial entender en qué etapas se encuentra el alumnado dentro del dibujo infantil. Para ello, se desarrolla esta cuestión desde las teorías de dos de los autores más destacados: Georges-Henri Luquet y Viktor Lowenfeld.

Para este primer autor, Georges-Henri Luquet, siguiendo las ideas aportadas por Sáinz (2002), el alumnado presentado se encuentra en la etapa denominada “la interpretación” la cual basa en un juego para los infantes. Además, el niño, tras finalizar su tarea de dibujo o mientras que este se está realizando, pretende que haya una valoración o aprobación por parte de alguien.

Por otra parte, para el autor Viktor Lowenfeld el alumnado presentado se encuentra en la etapa que denomina “Etapa Preesquemática (4 a 7 años)”. Se centra en establecer una relación entre el dibujo y lo que pretende representar, es decir, dar nombre a aquello que está representando. Lo dibujado son aspectos reconocibles como personas u objetos porque tienen más detalle y se encuentran más relacionados con la realidad. Los trazos que se aprecian dentro de este tipo de dibujo son más específicos, llegando a facilitar la interpretación del adulto sin que haya explicaciones previas (Lowenfeld y Brittain, 1980).

Se caracteriza por ser una etapa en la que los individuos quieren realizar continuamente la figura humana, dibujando un círculo como cabeza y dos líneas verticales que significan las piernas. Este tipo de dibujo adquiere diferentes nombres como “cabeza-pies”, “cabezón” o “renacuajo”. Esto se da ya que, según Lowenfeld y Brittain (1980), los infantes se encuentran en la etapa denominada egocentrismo infantil, y solo saben dibujarse a

sí mismos y no a una figura en su totalidad. Los tipos de representaciones que se realizan van cambiando, pero la intención de dibujar se mantiene. No obstante, la representación continua de los mismos elementos es más detallista con el tiempo, tras realizarla una y otra vez.

Para Lowenfeld y Brittain (1980) la evolución del desarrollo del dibujo se da ya que “el dibujo se convierte en sí mismo en una experiencia de aprendizaje” (p.157). Cada dibujo puede considerarse una abstracción que actúa como un reflejo de la mente visual. Además, se puede entender como un medio personal y de expresión donde se experimenta, ensaya y desarrolla el fruto de lo visualizado (Jiménez y Mancinas, 2008).

5. ESTUDIO: “Los personajes van más allá de las pantallas”

5.1. Hipótesis

“La adquisición de ciertas conductas, entre ellas la aceptación de roles de género y estereotipos en niños y niñas de Educación Infantil, consideradas como clásicas, tiene en las películas uno de sus orígenes”.

5.2. Objetivos

Los objetivos que se plantean dentro de esta investigación se encuentran divididos en generales y específicos:

- Generales:
 - Estudiar el desarrollo e influencia de la construcción de los roles y estereotipos de género a partir de algunas películas de las productoras Disney y Marvel
- Específicos:
 - Estudiar algunas de las diferentes formas de manifestación o expresión de roles de género en el horario escolar.
 - Observar y anotar aquellas frases, conversaciones, acciones y gestos en relación con los roles de género y estereotipos.
 - Obtener información acerca de sus preferencias de los personajes de películas y conocer las razones de ello, a través del dibujo.
 - Analizar el nivel de influencia que tienen esos personajes a la hora de construir la personalidad individual.

6. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Esta investigación se ha llevado a cabo en un colegio de la ciudad de Palencia. La muestra se corresponde con 21 niños y niñas, 11 identificadas como género masculino y otras 10 con el género femenino. Dicho alumnado se encuentra en 2.º de Educación Infantil, por lo que su edad ronda los 4 y 5 años. Las familias del alumnado son de un nivel socioeconómico medio y medio-alto y de tradición cristiana.

Las personalidades de dichos géneros se encuentran muy marcadas. En aquellos que se identifican con el género masculino, puede apreciarse que predomina la fuerza, el mandato entre ellos y aquellos juegos simbólicos que se identifican con la caza o la lucha por el poder. Por otro lado, en el grupo femenino, carecen de dichos juegos, además de preferir juegos más tranquilos, que impliquen poco movimiento. No todo es blanco o negro, claro está que hay algunas personas de este último grupo (3/4 personas) que juegan con el primero, adaptándose a sus juegos. No obstante, cabe destacar que, al contrario, no son muchos los casos, sino que puede destacarse un único.

6.1. Variables

- Roles de género e identificación con los personajes animados (variable independiente). Los roles de género y la identificación con los personajes animados condicionan la construcción de las identidades, y el alumnado no es una excepción de dichas aceptaciones.
- Construcción de la personalidad (variable dependiente). El consumo de ciertos documentos multimedia potencia el encaminamiento de la construcción de roles de género y estereotipos.
- Dinámicas y comentarios (variable dependiente). El tipo de visionado realizado en sus hogares condiciona a la hora de tener una idea o un pensamiento propio.

6.2. Metodología empleada en la investigación

El estudio presenta una metodología de investigación cualitativa de tipo experimental. Siguiendo todo ello, el estudio llevado a cabo plantea el análisis de las consecuencias que tiene el consumo de películas de *The Walt Disney Company* y *el Universo Cinematográfico de Marvel* a la hora de construir estereotipos y roles de género dentro de un aula de 2.º de Educación Infantil. Para ello, se usarán diferentes instrumentos para recoger datos, que se

analizarán y facilitarán al llegar a conclusiones respecto al estudio realizado. En base a lo investigado, se pretende conocer y entender la formación de roles dentro del ámbito educativo, especialmente en Educación Infantil. Todo ello se realiza durante el Prácticum II, en un centro educativo de la ciudad de Palencia, según las observaciones y anotaciones realizadas durante dicho periodo (comentarios, acciones, dibujos, etc.). La entrevista con la docente, que supervisa estas prácticas dentro del aula, también será esencial a la hora de averiguar, comprender y razonar para la conducción de este estudio.

6.3. Instrumentos para la recogida de datos

6.3.1. Cuaderno de campo. Este instrumento se lleva utilizando desde el inicio del periodo de prácticas donde se plantean y anotan aquellos comentarios y acciones llamativas que implican desigualdades de género.

6.3.2. Materiales didácticos utilizados con el alumnado. El dibujo infantil es la herramienta base a la hora de querer plasmar las ideas, características o personajes que se les pida. De esta forma, el alumnado no tendrá presiones ni será juzgado por sus elecciones.

6.3.3. Entrevista a la docente. La docente tutora del aula tiene una gran influencia con respecto al tipo de formación y educación que recibe el alumnado dentro del aula. El hecho de conocer su punto de vista aportará mucho a este estudio.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Tras la realización y obtención de los diferentes datos obtenidos a través de este estudio.

7.1. Influencia del mundo cinematográfico en el alumnado analizado

El mundo cinematográfico se encuentra repleto de influencias culturales visuales las cuales transmiten mensajes ocultos. Es por ello por lo que se debe realizar un análisis profundo de esas visualizaciones (Dussel, 2009).

En el sector infantil el modelo de películas que predomina, por encima de otras, es el aportado por *The Walt Disney Company*. Así lo confirma más de casi la mitad de las elecciones de los niños y niñas del aula (figura 22, anexo 3). Dentro de este grupo se encuentran películas de diferentes épocas, según la clasificación aportada por Gómez (2017).

En primer lugar, dentro de la clasificación del “periodo clásico”, sería el Pato Donald (1951), especialmente por la personalidad y rol que obtienen las mujeres dentro de esta película que son totalmente frágiles (López, 2020), frente a la figura del hombre, que debe protegerlas. Eso hace que el personaje femenino adquiera un rol pasivo, esperando a que el personaje activo, en este caso el “Pato Donald”, sea quien le salve de lo que sucede. Siguiendo las palabras de Martínez-López (2021), el predominio de este tipo de actitudes, en una sociedad donde se fomenta la libertad de la mujer, hace que la evolución no surja, pudiendo llegar a estancar este proceso, es decir, que existe una gran incongruencia entre la realidad y la ficción.

Dentro de la segunda clasificación, “modelo de transición”, salen ejemplos como *La Bella y la Bestia*, *El Rey León* y *Tarzán*. Dentro de este subgrupo, se da una deconstrucción de la masculinidad costumbrista, pero su presencia en las películas sigue siendo esencial a la hora de encontrarse e interactuar con las mujeres (Gómez, 2017). Este fenómeno también se puede explicar a través de los roles activos y pasivos que se dan dentro de esta categoría. Pese a insistir en la deconstrucción masculina, este sigue siendo esencial para entender las actitudes que tienen las mujeres. Además, López (2017) apoya esta idea argumentando que la figura masculina es decisiva, llegando a exponerlos con mayor superioridad. Esto hace que las princesas presenten claro indicios de dependencia hacia los hombres.

Por último, dentro de la clasificación llamada “modelo contemporáneo o del falso empoderamiento” se han podido observar películas como *Frozen*, *Monster* y *Encanto*. El

papel de la mujer dentro de esta categoría persigue la libertad de la misma. No obstante, siguiendo las ideas de Gómez (2017), las mujeres en este tipo de largometrajes son representadas emocionalmente inestables, mientras que los hombres se representan como sensatos y de gran utilidad.

Por otro lado, si se analizan aquellas películas producidas por el *Universo Cinematográfico de Marvel*, la posición del hombre llega a considerarse como un superhéroe con los brazos en jarra cuya misión es salvar al mundo (Sánchez, 2017), pero no se piensa en mujeres. Y es que, siguiendo a Belmonte (2021), en cuanto se percibe una mujer con poder dentro de las películas producidas por Marvel, esta figura acaba siendo representada como villana y no como salvadora. Por lo que los medios hacen que el empleo de estereotipos y roles de género acaben siendo totalmente sexistas (Verdú, 2018).

7.2. Preferencia de elección como personaje favorito

Se viene contemplando que los medios de comunicación llegan a ejercer un control ante la presentación y exposición de estereotipos, roles y valores sociales delante de toda la sociedad (Tajuhuerces y Mateos, 2020). Su influencia impregna tanto en los más pequeños que, a través del estudio, se ha podido observar que el alumnado se encuentra más identificado con personajes de su mismo género (figura 23, anexo 3). Pero ¿realmente este alumnado siente que tiene la misma personalidad que los personajes presentados, o estas figuras solo son hilos conductores para la reconstrucción de la personalidad de los sujetos pasivos?

Está claro que aquello que más vende es lo que se va a seguir produciendo, aunque esto no implica que se deba cohibir a los espectadores de tener más oportunidad de ver y observar otros estilos de representaciones de personajes.

En el mercado actual, se puede observar que hay un gran consumo de hombres fuertes defensores, con actitud patriarcal y comentarios sexistas, que hacen que los niños quieran ser como ellos, porque son su ejemplo para seguir. Las actitudes que muestran este tipo de figuras, pese a ser personajes ficticios, se acaban recreando en la realidad a través de diferentes formas. Se han reflejado comentarios como “el rosa es de chicas” (anexo 6, caso 4, p.58) o “diversos chicos juega a pegarse ya que están simulando que están en una guerra” (anexo 6, caso 12, p.59) que los niños han normalizado este tipo de acciones y apuntes. La cuestión está, aquello que visualiza el alumnado, luego se representa en la realidad.

No obstante, en el caso de las niñas, también hay casos parecidos que llaman la atención. Aparecen situaciones como “al aparecer la madre del personaje principal todas las chicas se identifican con ella queriendo ser ese personaje” (anexo 6, caso 5, p.58) y “... aparece la perra, que es el personaje principal de esta película, todas las niñas quieren ser ella” (anexo 6, caso 7, p.58). Ante estas situaciones, la mujer se muestra sumisa a otros personajes masculinos de las películas. La cuestión se centra en la recreación de actitudes parecidas en la vida real, donde las alumnas prefieren jugar a ser madres, estar embarazadas y depender de un hombre, pese a que se encuentren en situaciones de juego simbólico.

Dentro de las numerosas películas se puede observar la representación del contexto sociocultural de la época en la que se ha hecho esa producción, pero la falta de crítica ante la visualización de estos largometrajes, hace que los infantes asuman roles y estereotipos que no se ajustan a la sociedad actual. Es por ello por lo que se debe analizar el objetivo de cada película como “estructuras estructuradas” y “estructurantes” (Bourdieu, 2007), ya que la cuestión se centra en qué se pretende conseguir con ella: que solo unos pocos se identifiquen con los personajes presentados; reconstrucción de los pensamientos y actitudes hacia el sexismo y machismo, etc. Junto con estas líneas, también se debe plantear el dar cabida a otro estilo de personajes, donde todo el mundo llegue a sentirse identificado, ya sea por su robustez, por su corta estatura, por ser morenos, etc. Hay que darles el privilegio en los que sí se puedan ver representadas.

7.3.Construcción de estereotipos en base a lo visualizado

Los resultados obtenidos en la segunda intervención (figura 26, anexo 5) sorprenden por las siguientes razones.

En primer lugar, en muchas de las películas infantiles, ya sea por proyección de Disney, Marvel o cualquier otro mundo cinematográfico, se estereotipa la vestimenta, especialmente la de las mujeres, aunque también la de los hombres. La cuestión está que la ficción no concuerda con la realidad y, luego, se dan situaciones como “no se atrevía a decir que había vestido a un hombre con un vestido, le tuvo que animar el sujeto 21 a hacerlo” (anexo 4, caso 1, p.50) donde el alumnado lo pasa psicológicamente mal porque sus ideas no son estereotipadas. El salirse de los arquetipos hace que cualquier individuo se sienta fuera de lugar porque sus ideas no siguen el camino marcado. Desde los diferentes mundos cinematográficos se debe dejar margen a las diferencias que pueda haber ya sea por razones de género o valores.

En segundo lugar, en el gráfico mencionado previamente y en los dibujos analizados del alumnado, se puede contemplar que, a rasgos generales, los estereotipos se encuentran igual de asumidos tanto si pertenecen al género masculino como al femenino. Se asume que, por ser mujer y princesa, se debe tener un vestido o una falda, mientras que los hombres tienen que vestir con traje, armadura (símbolo de fuerza y lucha) u otros complementos. La lógica de la visualización y los rasgos que componen la cultura visual tiene un gran poder en la construcción de ideas y pensamientos en los más pequeños. La cuestión se centra cuando no se hace una crítica profunda, es decir, no se trabaja sobre la alfabetización visual y se deja al alumnado de manera pasiva ante el televisor o la visualización de cualquier imagen.

La “educomunicación” (Kaplún, 1997) debe comenzar a ser un hecho real, no solo por parte de la educación sino también de la comunicación. A la educación le corresponde la tarea de enseñar y ayudar al alumnado a desarrollar y adquirir un ojo crítico frente a la secuenciación de imágenes que se presenten en su vida. Y, por otro lado, la comunicación, junto con la publicidad, debe hacer un uso responsable y no abusar de los más inocentes.

El peligro de todo esto es cuando se extrapola a la realidad y salen comentarios y acciones con ciertas connotaciones sexistas y machistas, que menosprecian a las personas del género femenino. Si el entorno de este alumnado infantil no les permite crecer en otra realidad diferente a la que ven a través de películas, series e, incluso, en la publicidad, los ideales interiorizados costará cambiarlos con los años.

Por último, cuando se habló acerca de la visión igualitaria que había entre todos los dibujos, ellos mismo añadían que “la tarea se había hecho bien”. Esta situación hace que se observe que los arquetipos se encuentran asimilados al mismo nivel independientemente del género. Para Muñoz-Muñoz (2017) los medios de comunicación llegan a tratar con ciertas connotaciones negativas a aquellas mujeres que salen de los rangos prototípicos femeninos socioculturalmente marcados. La ficción puede ayudar para erradicar la violencia y devolver a las mujeres la visibilidad que se merece.

7.4.La perspectiva de los docentes.

La docente entrevistada es una mujer que se preocupa por las actitudes y circunstancias machicas y sexistas que se dan dentro de su aula. Tiende a cortar las circunstancias que no son justas por diversos motivos.

Esta mujer reconoce que la cultura visual en la que el alumnado actual se mueve puede causar grandes problemas, siempre y cuando el consumo de este no sea responsable. Desde el

ámbito educativo se puede controlar el impacto que puede causar diferentes tipos de largometrajes. La cuestión se centra cuando el impacto de la cultura visual, junto con la sociedad, dejan de ir de la mano (Walker y Chaplin, 2002).

Desde el ámbito educativo se puede conducir al alumnado hacia el desarrollo de un ojo crítico para detección de situaciones injustas, de desigualdad y falta de valores (Mascarell, 2020). Es por ello por lo que, autores como Mendoza y Tejeda (2023) argumentan que el profesorado, junto con una mayor preparación y una visión crítica, debe acompañar y encaminar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.5. ¿Podría la asignatura plástica cambiar ese pensamiento?

Dentro de la etapa de Educación Primaria sí que existe una asignatura denominada “educación artística” donde se deberían abordar los conocimientos desde una perspectiva crítica. No obstante, esos conocimientos tendrían que extrapolar a otras áreas.

Frente a la expansión y difusión de los conocimientos a otras materias, Cuartas (2023) cita la siguiente frase “al estandarizar una imagen femenina, masculina, transexual, intersexual etc. al situar unas conductas como si fuesen un patrón de vida o al generar modelos mercantilizados a seguir, se promueve una sociedad del espectáculo [...]” (p.73). La realidad que rodea al alumnado debe ser analizada desde todas las áreas sin importancia de que sea tema relacionado con lo artístico o no.

Este trabajo debe realizarse desde las primeras edades, esto implica que, siguiendo el currículo de la comunidad de Castilla y León, el trabajo de este razonamiento debe comenzar en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

El desarrollo de un pensamiento crítico, en estas primeras edades, debe ser paulatino y continuo, proporcionando diferentes alternativas al alumnado para que tengan diferentes opciones de elección. Además, también se puede trabajar el consumo pasivo que realiza el alumnado cuando se encuentra uso de cultura visual. Se les debe presentar a diferentes autores y autoras exponiéndoles sus obras y trabajos para que puedan contemplar otras opciones de elección.

8. CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado permitió investigar, conocer diferentes fuentes de investigación, entrenar el pensamiento crítico y desarrollar un ojo crítico ante las representaciones gráficas que forman parte del alumnado de este estudio. Para conseguir todo ello, se ha tenido que acudir a bibliografía de diversos autores de distintas áreas: educativa, marketing, publicidad, psicólogos.

La inquietud que inundaba a esta autora se ha resuelto ya que la magnitud de este trabajo podría llegar a profundizarse en futuros estudios, pero también hay que reconocer que existen ciertos límites dentro de este trabajo.

Con respecto a los objetivos planteados en el TFG, el impacto que tiene la cultura visual dentro del alumnado de educación infantil, especialmente dentro de un grupo 2.º, puede causar grandes problemas como la asimilación de estereotipos, roles de género y arquetipos atemporales en comparación con la sociedad actual. Esto imposibilita la evolución social hacia una perspectiva feminista que podría iniciarse en edades tempranas. La cuestión está que el consumo televisivo realizado de manera pasiva, sin críticas, encaminan y dicta las ideas y pensamientos de los más pequeños. Eso hace que se reproduzcan en la vida real los estereotipos que admiran, llegando a aspirar a ser lo que ven. Además, la falta de diferentes caminos y posibilidades ante el uniformismo en los personajes presentados, hace que las oportunidades del alumnado para la elección de lo que quieren ser sea totalmente limitada e irreal, incluso afectando en las posibilidades de autoexpresión de cada sujeto.

El entorno que rodea a los infantes es totalmente influenciado en su vida diaria. Cualquier visualización sin crítica previa llega a emitir mensajes ocultos que influyen de manera directa en la perspectiva del alumnado. Eso se da porque no cuentan con una andamiaje fuerte y crítico con el que sustentarse, debido a su nivel desarrollo psicológico. Es por ello por lo que, desde una mirada feminista, se debe cuestionar y cambiar los contenidos hacia aspectos más educativos, que no tengan filtros ni mensajes ocultos que influyan.

Por otro lado, las películas producidas por los mundos cinematográficos de Disney y Marvel repercuten profundamente en la sociedad, especialmente, en los más pequeños. Entre las razones se encuentran por su alcance global y su introducción e implantación en la cultura popular. El consumo pasivo y continuo de la producción de este tipo de largometrajes puede determinar en la autoimagen, autoestima, aspiraciones y perspectiva de vida inicial de los más jóvenes.

Si la sociedad sigue haciendo un consumo poco crítico de los largometrajes, los mundos cinematográficos clásicos seguirán liderando los rankings. No obstante, en cuanto la sociedad comience a demandar personajes menos estereotipados, haciendo que este tipo de largometrajes adquieran connotaciones de anticuados y clásicos, donde el papel de la mujer se represente con pleno de derechos, libertades y sin perfiles clásicos, estos comenzarán a cambiar su forma de realizar películas. Está claro que querrán seguir teniendo los espectadores consumistas, por lo que su única manera será amoldarse a la nueva realidad. Especialmente dentro de Disney, hay que alabar que sí que haya un ligero cambio entre las últimas películas en comparación con los primeros largometrajes, pero todavía queda mucho camino por recorrer.

Desde el área educativo, los docentes deben trabajar de manera continua y con mucho esfuerzo para ayudar al alumnado a analizar las imágenes que les rodean, favoreciendo el desarrollo crítico y constructivo del pensamiento y la observación. La solución a este problema no se centra en eliminar radical de este tipo de visionado dentro del ámbito educativo, sino que debe crearse situaciones de aprendizaje donde se potencie un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, reflexivo y acorde a la realidad que les rodea y sus capacidades. El alumnado, pese a la edad, puede sorprender gratamente a los docentes con una actitud activa a la hora de presentar y explicarles la influencia de los estereotipos y roles de género. Determina el tipo de enseñanza que se emplee con ellos, tanto dentro como fuera del aula. Además, el alumnado solo no puede hacerlo, por lo que necesita la ayuda de toda la sociedad para encaminar el cambio que debe sufrir el papel de la mujer.

Por último, la realización del estudio ha supuesto un verdadero reto profesional y personal. Las dificultades a nivel técnicas comenzaron cuando se planteó la idea de analizar al alumnado, conectar los puntos comunes que había para poder sacar un estudio con resultados coherentes y reales. Y, a nivel personal, el propio desafío que supone la realización de un estudio con un alumnado que solo se conoce desde unos pocos antes. Sin duda alguna toda una experiencia.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agustín, M.C., Alonso, J.L., Canales, I., Cordon, J.A., Frutos, F.J., Figuerola, C.G., Gómez-Díaz, Gómez, R., Rey, A.I. y Zazo, A.F. (2010). En R. Gómez-Díaz y C. Agustín (Eds.). *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (pp.11-17). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 269-283. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28220>
- Andrés, S. (2018). Educación y medios de comunicación: una relación compleja. *Revista de sociología de la educación-RASE*, 11(3), 405-420. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.3.13026>
- Baena, V. (2019). Maruja Mallo (1902-1995). A través de sus verbenas (1927-1928). *Revista Anahgramas*, (6), 193-237.
- Barbaño, M., y Muñoz-Muñoz, A.M. (2017). La construcción de la imagen de las mujeres: net.art y medios de comunicación. *Historia y comunicación social*, 22(1), 249-260.
- Belmonte, J. (2021). Cómic, intertextualidad e intermedialidad para una crítica coeducativa. Análisis de la feminidad (anti)superheroica de Jean Grey/Phoenix. *Eu-tupías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, (21), pp. 175-193.
- Borda, M. I. (2014). Hacia una alfabetización visual en la escuela. En E. Maqueda, R. Cremades y J.A. Molero. *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario* (pp.4-17). Universidad de Málaga.
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, habitus, prácticas. En P. Bourdieu. *El sentido práctico* (pp.85-106). Siglo veintiuno.
- Briñón, M.A. (2007). Sistema Sexo-Género. En S. Duyos y A. de Blas. *Una visión de Género... es de justicia* (pp.51-76). REDEC.
- Correa, J.M. (2015). La construcción de la identidad de las maestras de educación infantil. En J.M. Correa, E. Abarasturi y L. Gutiérrez. *Maestras de Educación Infantil: Identidad y cambio educativo* (pp.19-42). Servicio editorial.
- Cuartas, L.B. (2023). Cuartas, L.B. (2023). La cultura visual en la comprensión del mundo, hoy. *Revista de Educación y Pensamiento*, 28(30), 71-76.

<https://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/articulo/view/167>

- Dardón, Y. (2023). “La verdadera historia de los superhéroes” de Dulce Pinzón retrata el heroísmo de los migrantes mexicanos en EE. UU. *Leviatán*. <https://11nq.com/IBb69>
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, pp.48191-48315.
- Díaz, M. (2022). Un análisis de los estereotipos de género: Villanos y villanas en las películas Disney. En R.M. Rabet y M. V. Quirosa. *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp.527-548). Dykinson, S.L.
- Domínguez-Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(26), pp.85-93.
<https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2012>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- Gómez, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas. Revista interdisciplinar de estudios feministas*, (2), 53-74.
- Gómez-Díaz, R. (2010). La alfabetización visual: retos para un mundo que aspira a la interculturalidad. En R. Gómez-Díaz y C. Agustín (Eds.). *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (pp.21-37). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual* (pp.15-27). Octaedro.
- Iturrégui, V. (2023). Feminismo y geopolítica en el Universo Cinematográfico de Marvel: la ideología y la historia vestidas de fantasía de Viuda Negra, Wandavision y Dr. Strange. *Historia y comunicación social*, 28(1), 227-238. <https://dx.doi.org/10.5209/hics.85154>
- Jiménez, Z. (2010). La construcción de villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, (6), 285-311.

- Jiménez, C. y Mancinas, R. (2008). Influencia de la televisión en los niños. Análisis a través del dibujo infantil. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 17, 22-33.
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. *CIESPAL*, 58, 4-6.
- Lasswell, H. (1986). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. De Moragas. *Sociología de la comunicación de masas* (pp.50-69).
- Ligarretto, R.E. (2020). Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 131-145.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341>
- López, A. (2020). Disney, los mensajes subliminales que esconden sus películas. *Aularia. El país de las aulas*, 1, 73-76.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W.L. (1980). Primeros intentos de representación. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años. *Desarrollo de la capacidad creadora* (pp.147-172). Editorial Karelusz.
- Martínez, L. (2016). Educación inclusiva y atención a la diversidad (EIAD). En Dra. Coral González y Dra. María Castro (Coor.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (pp.1124-1303).
- Martínez, S. (2019). Cultura visual. La pregunta por la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 821.
- Martínez-López, R. (2021). Ponencia 1. Hacia una mirada divergente de las artes visuales en la infancia desde perspectiva de género. En M.A. Santos, M. Lorenzo y A. Quiroga-Carrillo (Eds). *Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*. (pp.435-436). Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez-Villegas, J. (2019). La importancia de la alfabetización visual en la lectura de la imagen. *Didacticae*, 6, 1-2. <https://orcid.org/0000-0002-8239-2874>
- Mascarell, D. (2020). Comprender la cultura visual en las aulas a través del currículo posmoderno. Las TIC como mediadores en el proceso productivo. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, (1), 41-54. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.4>

- Mendoza, R. y Tejeda, R. (2023). La alfabetización visual en la formación de docentes: revisión sistemática según las direcciones PRISMA 2020. *Runae: Revista científica de investigación educativa*, 8, 16-31.
- Middaugh, E. y Kahne, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, 40, 99-108. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-10>
- Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales*, 1, 17-40.
- Monleón, V. (2020). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección “Los clásicos” (1937-2016) desde un componente estético. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, (11), 151-167.
- Monleón, V. (2022). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, 6, 7-37. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509>
- Novoa-Villegas, A.M., Guzmán-Fonnegan, V. y Gutiérrez-Romero, M.F. (2023). Meanings of Masculinity(s) in Boys and Girls: A Look from Feminist Children's Literature. *Masculinities and Social Change*, 12(2),101-129. <https://doi.org/10.17583/MCS.11025>
- 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. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp.53735-53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Pimentel, M.J., Zambrano, B.M., Adol, K. y Villamar, M.A. (2023). Multimedia e hipermedia aplicada en la educación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento (RECIMUNDO)*, 7(2), 63-73. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(2\).abril.2021.70-78](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(2).abril.2021.70-78)
- Rivadeneira, J.M. (2023). Internet esta muldimedia-aplikazioak. *Multimedia-Internet* (pp.8-47) Servicio editorial.
- Robles. J.C. y De la Torre, C. (2022). Arte, Arquitectura y Cultura visual. *Umática. Revista sobre creación y análisis de la imagen*, 4(5),7-15. <https://doi.org/10.24310/Umatica.2022.v4i5.15829>

- Rodríguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and share psychology*, 1(3), 63-69. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Rodríguez, R. (2021). Maruja Mallo (1902-1995): mujer y mujeres. Un universo creativo en femenino. *Revista Eviterna*, 10, 184-197. <https://doi.org/10.24310/Eviternare.vi10.12531>
- Sáinz, A. (2002). Teoría sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G.H. Luquet. *Revista arte, individuo y sociedad*, 1, 173-186.
- Salaverría-Aliaga, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudio sobre el Mensaje Periodístico*, (7), 383-395. <https://hdl.handle.net/10171/5068>
- Sánchez, G. (2016). Multimedia y cultura visual. *Boletín De Arte*, (13), 97-100.
- Sánchez, P. (2017). *Cine y política: una aproximación histórico-crítica al universo cinematográfico Marvel* [tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio TESEO.
- Sandoval, M.A. (2010). Cultura e identidad visual: La imagen en la cultura visual rarámuri. *Ensayos. Historia y Teoría del Arte*, 19, 109-142.
- Tajuhuerces, I. y Mateos, C. (2020). La formación en género en el ámbito de la comunicación: prevención e intervención en violencia de género. En D. Caldevilla (Ed.). *Libro de actas del Congreso CUICIID* (p.1170). Editorial: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones públicas (Fórum XXI).
- Vázquez, C.A. (2019). Teoría de la imagen de W.J.T. Mitchell. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 39(118), 197-202.
- Verdú, A.D. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. *Feminismo/s*, 31, 167-186. <https://doi.org/10.14198/fem.2018.31.08>
- Walker, J.A. y Chaplin, S. (2002). Alfabetización y poética visual. En J.A. Walker y S. Chaplin. *Una introducción a la cultura visual* (pp.151-170). Octaedro.
- Walker, J.A. y Chaplin, S. (2002). El modelo de producción, distribución y consumo. En J.A. Walker y S. Chaplin. *Una introducción a la cultura visual* (pp.93-112). Octaedro.

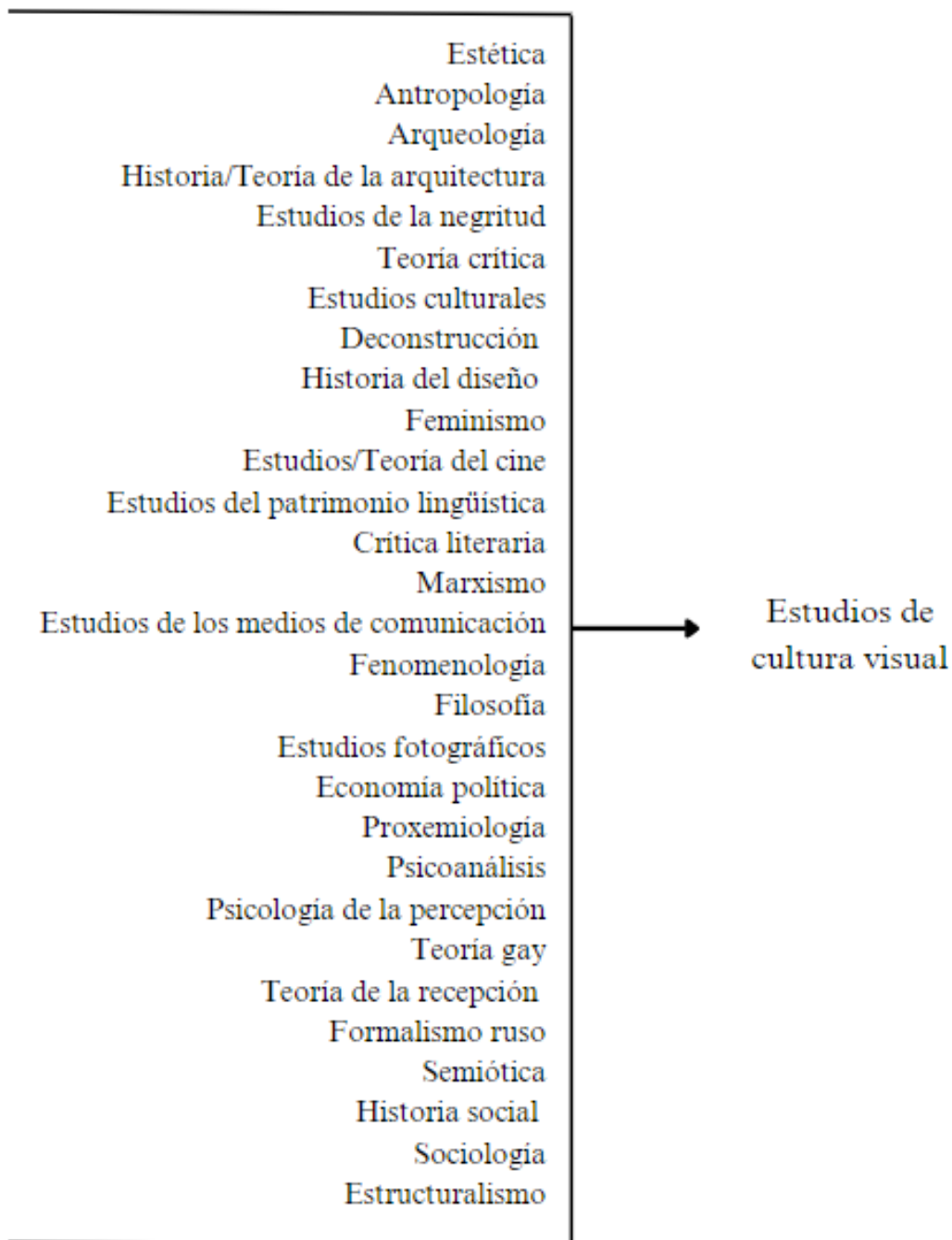
Walker, J.A. y Chaplin, S. (2002). Introducción. En J.A. Walker y S. Chaplin. *Una introducción a la cultura visual* (pp.15-23). Octaedro.

Yepes, R. (2021). El concepto de cultura visual. *Estesis, 11*, 8-27.

<https://doi.org/10.37127/25393995.134>

10.ANEXOS

Anexo 1. Figura 1. Disciplinas de las que parten los Estudios de cultura visual.



Fuente. Walker y Chaplin (2002, p.15).

Anexo 2. Análisis de la muestra.

En este anexo se pretende presentar la personalidad de cada alumno considerado en la muestra. Esta presentación pretende aclarar la base de la personalidad de cada individuo, ya que es crucial a la hora de entender los resultados obtenidos en las intervenciones planteadas. La información reflejada se ha conseguido en base a la observación directa durante el periodo del Prácticum II.

Antes de analizar cada sujetos, se debe comentar que hay una clara diferencia entre los sujetos femenino y masculino, cuya influencia viene dada desde casa, con respecto al aspecto físico. Los individuos identificados como femenino siempre vienen mejor peinadas, además de que, aquellos días que son especiales por diferentes circunstancias, tienden a venir mejor que cualquier otro día. Con este se refiere a venir maquilladas a clase, mejor peinadas (trenzas, coletas, moños), accesorios en el pelo. No obstante, las personas representadas como masculino son más descuidados, suficiente si les han peinado.

A cada sujeto se le ha puesto un número con el fin de conservar su identidad.

Sujeto 1: Se basa en un varón, identificado con el género masculino. Se caracteriza porque en casa todo se lo hace su madre, llegando a condicionar su independencia. Es un niño bastante obediente. Siempre necesita sentir que hay agente encima suya indicándole qué es lo que debe realizar en cada momento, además de tener que insistirle mucho. A la hora de jugar, prefiere utilizar coches o diferentes vehículos automovilísticos llegando a realizar juegos de carreras. Entre las películas que más le gustan, se encuentra “Super Mario Bros”, llegando a caracterizar al personaje de “Mario Bros”.

Sujeto 2: Se basa en un varón, que se identificada con el género masculino. Se trata de un niño independiente, a quien no le importa no le importar discutir los asuntos hasta que se le da la razón. En cuento al juego, tiende a jugar más a peluquerías junto con más niñas. En cuanto a su película favorita, se encuentra al “Pato Doland”, uno de los personajes de Disney, caracterizado por siempre estar en desacuerdo con el mundo.

Sujeto 3: Se trata de una chica, llegando a estar en la clasificación del género femenino. Es una niña muy perfeccionista con todas las tareas, muy dedicada para cada trabajos solicitados. Es totalmente independiente, es más, tiende a tener un carácter de líder, pero a la vez obediente. A la hora de jugar, le encanta todo el tema relacionado con la peluquería, imaginarse que está embarazada (metiéndose la chaqueta bajo su camiseta), preparar comidas. Su película es “La Bella y la Bestia”, especialmente el personaje de Bella.

Sujeto 4: Se trata de un niño, identificado con el género masculino. Es muy independiente, llegando a liderar el grupo de amigos con 3 sujetos más (sujeto18, 14 y 10). Tiene un razonamiento lógico muy desarrollado, además de contar con un nivel elevado de protección, llegando a considerarse sobreprotección lo que ejerce. Su nivel de obediencia es bajo, llegando a ser hasta desafiante en ciertos casos. Entre sus películas favoritas se encuentra toda la saga Marvel, incluso hace especial mención a “Ironman”, llegando a representar a la figura de “Ironman”.

Sujeto 5: Este sujeto se trata de una niña representada completamente con el género femenino. Es una niña que pretende siempre llamar la atención del docente, ser la protagonista de toda la clase. Le gusta ir con los labios pintados a clase ya que su madre lo hace, bien peinada y con lo último en ropa. Es una niña obediente, aunque a veces puede resultar desafiante si no se sale con lo que ella quiere. Además, es independiente, llegando a tener una tendencia de líder junto con otro niño, al que controla. Su película favorita es “Monsters, Inc.”

Sujeto 6: Este es un alumno, identificado con el género masculino. Se trata de un niño totalmente independiente, llegando a considerarse líder de alguno que otro niño con el que siempre juega a lo que este sujeto marca. Eso hace que tenga una gran independencia y tenga autonomía para realizar múltiples tareas. A la hora de jugar, siempre prefiere estar con aquellas piezas de construcción. Su película favorita es “Spiderman”, de la saga de Marvel, y su personaje favorito es el mismo protagonista.

Sujeto 7: Esta alumna es reconocida con el género femenino. Se trata de una niña con mucha vitalidad, llegando a sobrepasar límites de desobediencia. Es una niña que puede jugar con cualquiera de su clase, sin discriminar a nadie, aunque sí que le han llegado a dejar sola. La película favorita es “Frozen”, llegando a identificarse con el personaje de Elsa.

Sujeto 8: Se trata de un niño identificado con el género masculino. Su personalidad y carácter es fuerte y marca bastante en comparación con el resto sus iguales, ya que cuenta con ciertas actitudes violentas. No obstante, no entraría dentro del grupo de ACNEAE por tener un trastorno de conducta agresiva ya que necesitaría tener más elementos. Es un niño totalmente independiente y con mucha personalidad. Sus películas favoritas es toda la saga de X-Men Y su personaje favorito es Ghost Rider.

Sujeto 9: Se trata de una niña que se reconoce con el género femenino. Tiene una personalidad dominante, que eso hace que ella deba ser siempre la jefa de sus relaciones ya

que le gusta dar mandatos. Es un dato determinante que es la hermana pequeña de 4, eso hace que tenga una perspectiva diferente al resto de sus compañeros. Se diferencia en el dominio que siempre debe ejercer ante otros compañeros, sino ya no juega con ellos: tiene que ser la protagonista y eje central. En relación con sus películas favoritas, siempre se encuentran presentes aquellas de la categoría de miedo tales como “Anabel”.

Sujeto 10: Se trata de un niño varón, identificado con el género masculino. Tiene una personalidad infantil e inocente. Le gusta jugar con cualquiera de la clase, aunque tiende a seguir los juegos marcados por el sujeto 4. Es un niño que muy feliz. Entre sus películas favoritas se encuentra “El Rey León”, cuyo personaje favorito es Simba.

Sujeto 11: Es un niño del género masculino. Su personalidad y carácter es infantil en comparación con el resto de sus compañeros, además de ser totalmente despreocupada. Sabe jugar tanto solo como acompañado, aunque, en caso de estar solo, con intención de llamar la atención del resto, tiende a intentar interactuar con los compañeros de maneras considerablemente molestas. Entre sus películas favoritas él mencionó una serie televisiva titulada “La patrulla canina”, cuyo personaje favorito es Marshall.

Sujeto 12: Se trata de una chica, identificada con el género femenino. Se trata de una niña totalmente independiente, pero siempre quiere jugar con chicas, es más, le suele costar entender las razones por las que hay algunas chicas que dejan de ser amigas suyas, llegando a herir sus sentimientos. No le importa con quién jugar entre las niñas, ya que no tiene preferencias, pero sí que tiende a jugar más con aquellos objetos de comida y la preparación de ciertos platos. Su película favorita se titula “Encanto”, cuyo personaje favorito es Mirabel.

Sujeto 13: Se trata de una niña identificada con el género femenino. Su personalidad es muy dulce, sensible y cariñosa, le encanta dar brazos a todo el mundo que quiere. Es una niña totalmente independiente, aunque tiende a ser mandada por el sujeto 9. No obstante, los días que falta esta última persona, cuenta con aptitudes suficientes como para jugar con otras. Entre sus películas favoritas, se encuentra la de “Barbie” y el personaje que destaca es la misma protagonista.

Sujeto 14: Se trata de un niño, representado con el género masculino. Cuenta con una personalidad sensible, que siempre tiende a seguir los pasos del sujeto 4. Además, en cuanto siente frustración dentro de las amistades, siempre tiende a chillar ya que es forma de manifestar esa sensación. Es un niño que sufre mucho a nivel de amigos pues no llega a

encajar. Entre sus películas favoritas se encuentra la de “Tarzán”, perteneciente a Disney, y caracteriza principalmente al personaje de Tarzán.

Sujeto 15: Es una niña identificada con el género femenino. Tiene una personalidad fuerte y dominante, que siempre tiene que ser el centro. Además, tiende a corregir aquello que está mal o a recriminarlo. Es una niña totalmente independiente que puede jugar con cualquiera sin problema alguno. Entre sus películas favoritas se encuentra la de “Frozen”, cuyo personaje preferido es “Elsa”.

Sujeto 16: Este sujeto, que se encontraría dentro del género masculino, se trata de un niño totalmente fuera de los estereotipos comunes. Se nota que es un niño estimulado, que tiene independencia y que no le importa jugar con cualquier compañero: tiene grandes aptitudes de socialización. En comparación con otros niños, los cuales han podido realizar acciones y decir ciertas frases sexistas o machistas, este sujeto no las sigue. Entre sus películas favoritas, se encuentra la de “Poppy”, cuyo personaje favorito es la misma protagonista.

Sujeto 17: Este sujeto es una niña que se identifica con el género femenino. Esta persona tiene una personalidad peculiar: le cuesta conocer a gente y, cuando se junta con diferentes sujetos, tiende a pegar. No obstante, tiene muy buena amistad con el sujeto 20 ya que puede dominarle bajo su gusto. Es una niña con una personalidad fuerte y muy luchadora. Entre sus películas favoritas se encuentran la de “El Rey León”, llegando a representar a dos personajes: “Simba” y “Sarabi” (madre de Simba).

Sujeto 18: Esta persona se trata de un niño, representado con el género masculino. Tiene un carácter sensible, en comparación con el resto de sus iguales, además de que siempre intenta ser el protagonista de todos los momentos. Carece de independencia y siempre tiene que estar junto con los sujetos 4, 14 y 10. Entre sus películas favoritas, se encuentra la saga de X-Men, haciendo especial mención al personaje “Lobezno” (en inglés: Wolverine).

Sujeto 19: Este sujeto se trata de una niña identificada con el género femenino. Su personalidad destaca por no ser igual que el resto de sus iguales, no obstante, siempre está jugando con los sujetos de su mismo género, pese a tener ideas completamente diferentes. Es una niña semi-independiente, ya que tiende a estar bajo la sumisión del sujeto 3. Entre sus películas favoritas se encuentran todas las de “Harry Potter”, haciendo especial mención a “Hermione Granger”.

Sujeto 20: Se trata de un sujeto identificado con el género masculino. Su personalidad se construye según está con otros sujetos, es decir, es un niño que carece de personalidad propia. Eso hace que el pensamiento de otros sea también el suyo. Tiene mucha relación con el sujeto 6, pero aún es más amigo del sujeto 8. Entre sus películas favoritas, se encuentra la de “Spiderman”, haciendo especial mención al mismo protagonista de la película.

Sujeto 21: Este sujeto es una niña representada con el género femenino. Tiene un carácter amable, es totalmente independiente, además de tener ciertos rasgos de dominante ante sus iguales. Sabe relacionarse cualquier compañero, pero tiende a jugar más con aquellas de su mismo género. Entre sus películas favoritas, se encuentra la de Barbie, el cual su personaje favorito es la misma protagonista.

Anexo 3. Planteamiento y análisis de la primera intervención.

Planteamiento

En el planteamiento de esta primera intervención, el objetivo que se persigue es el siguiente: Conocer el personaje con el que más se identifica el alumnado, a nivel personalidad.

Para conseguir este objetivo, se seguirán los siguientes pasos:

- En asamblea, se les explicará que hay ciertos personajes de las películas que tienen ciertas características que hacen que nos vamos reflejados, incluso que queramos ser como ellos. Entonces (dándoles un tiempo para pensar), se les pedirá de uno en uno que comenten cuál es su personaje favorito.
- Después, se les dará una hoja blanca para que lo dibujen ahí.

Análisis y resultados de las representaciones realizadas

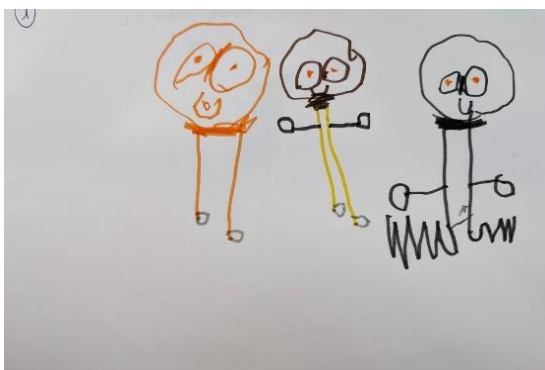


Figura 1. Del sujeto 1.

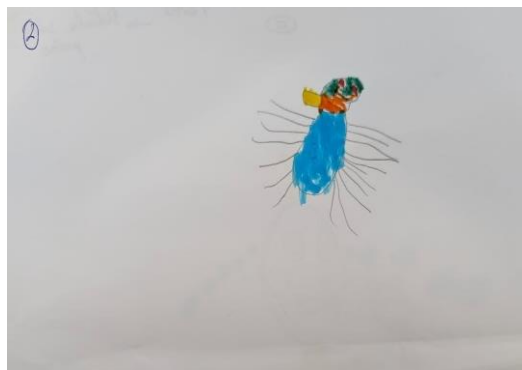


Figura 2. Del sujeto 2.



Figura 3. Del sujeto 3.



Figura 4. Del sujeto 4.



Figura 5. Del sujeto 5.



Figura 6. Del sujeto 6.



Figura 7. Del sujeto 7.



Figura 8. Del sujeto 8.



Figura 9. Del sujeto 9.

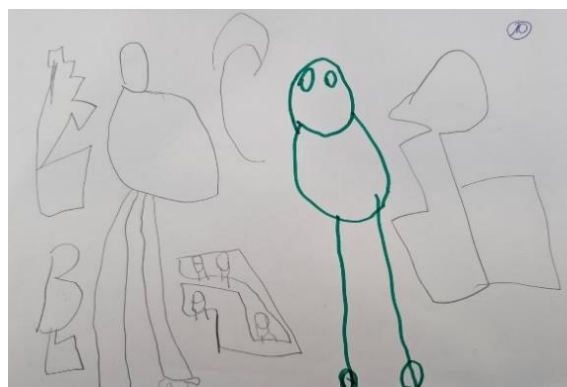


Figura 10. Del sujeto 10.



Figura 11. Del sujeto 11.



Figura 12. Del sujeto 12.



Figura 13. Del sujeto 13.

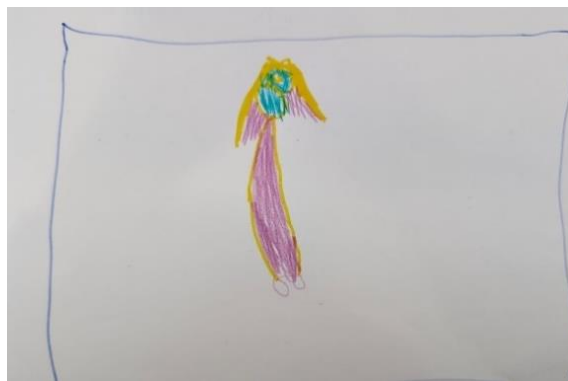


Figura 14. Del sujeto 14.



Figura 15. Del sujeto 15.



Figura 16. Del sujeto 16.

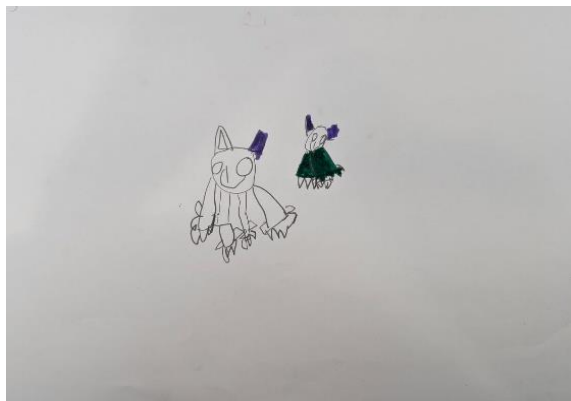


Figura 17. Del sujeto 17.



Figura 18. Del sujeto 18.



Figura 19. Del sujeto 19.

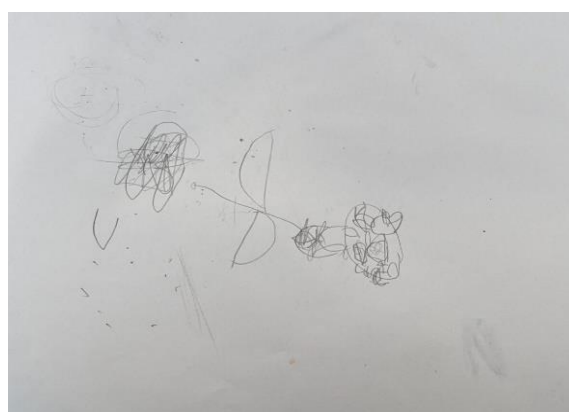


Figura 20. Del sujeto 20.



Figura 21. Del sujeto 21.

A los resultados que se pueden llegar tras los resultados obtenidos son los siguientes.

En primer lugar, se puede observar que las películas de la categoría de “Disney” son las que mayor consumo se obtiene dentro de esta aula. Son 9 los consumidores totales que entran dentro de esta categoría. Las categorías de “Marvel” y “Otros” cuentan con la misma

cantidad de alumnado, 5 por cada categoría. En la categoría de “Otros” se encuentran aquellas películas que no tienen o no se pudo obtener cuál era su mundo cinematográfico. Por último, se encuentra la película “Barbie” que, pese a no pertenecer a una cinematografía concreta, es llamativo que dos sujetos destaquen la misma película.

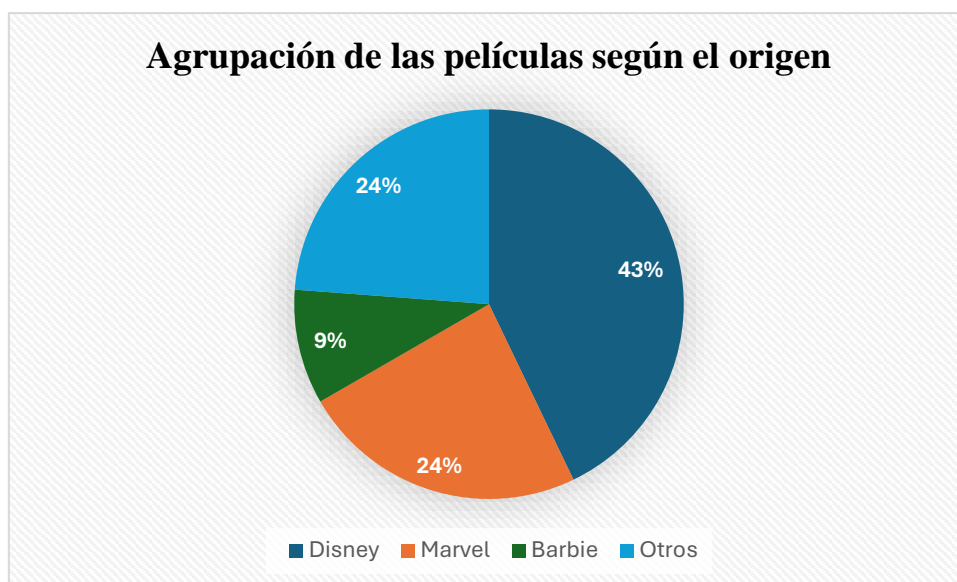


Figura 22. Gráfico de los universos cinematográficos obtenidos

Con todo ello, se puede llegar a concluir que las películas dirigidas y patrocinadas por *The Walt Disney Company* sigue en la cabeza de muchos alumnos estudiados. Conociendo el poder que tiene ante la sociedad, pese a que el número analizado no sea muy elevado, es ahí cuando se debería replantar el tipo de proyecciones que se quieren realizar para el futuro.

En segundo lugar, el gráfico siguiente se encuentra representado la relación que hay entre los sujetos y el personaje elegido a nivel de género. Cabe destacar que el sujeto 9 queda descartada dentro de este gráfico porque no llegó a representar ni decir el personaje con el que más se identificaba.

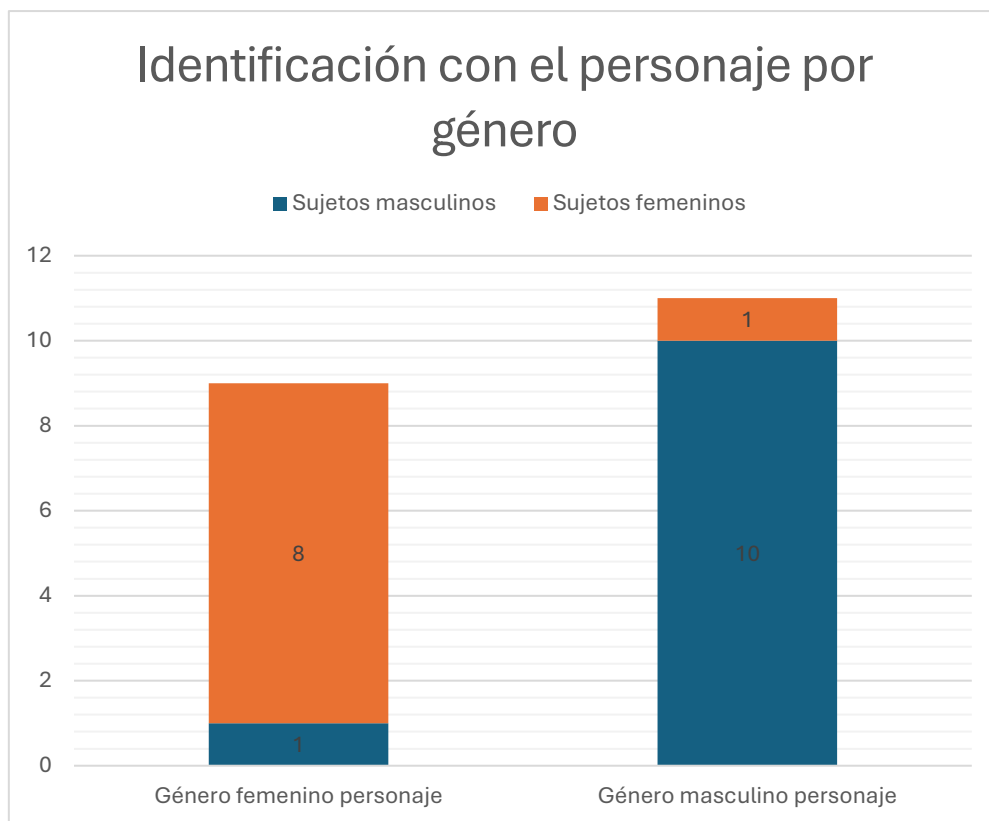


Figura 23. Gráfico de identificación de los sujetos con los personajes.

El alumnado analizado, mayoritariamente, se encuentra identificado con personajes del mismo género al que pertenece. Son muy escasos los casos donde no concuerda.

Por último, el alumnado tiende más identificarse con personajes de películas que se encuentren dentro de los rangos de buenos. Además, de una forma u otra, siempre acaban mencionando como personaje favorito al protagonista de la película. Son pocas excepciones donde no es así. Acudiendo al caso del sujeto 9, se ha incorporado su elección como “villano” ya que, en las películas de miedo (las que mencionó no son recomendables para este tipo de edad), los finales suelen ser totalmente diferentes a las películas para todos los públicos.

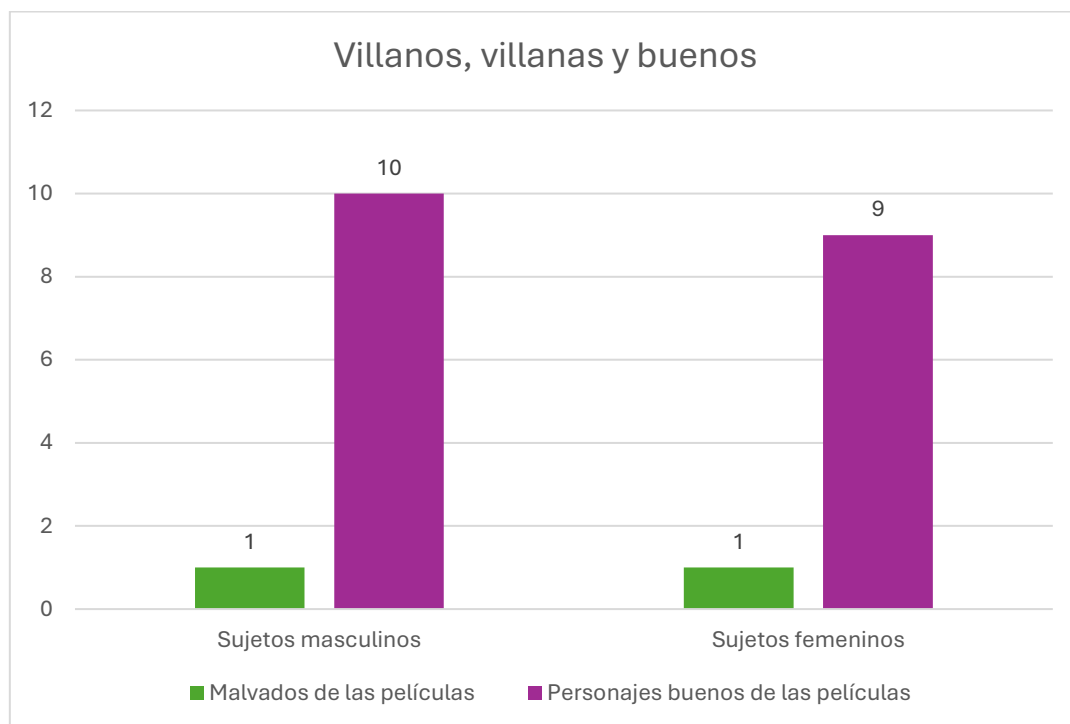


Figura 24. Gráfico con respecto a los orígenes de los personajes.

Anexo 4. Planteamiento y análisis de la segunda intervención.

Planteamiento

Con el objetivo de entender el nivel de influencia que tiene la cultura visual a la hora de construir estereotipos, se realizó la siguiente intervención.

Se les presentó las dos siguientes imágenes donde se les pedía que tuvieran que vestir a una princesa (número 1) y a un príncipe (número 2.).

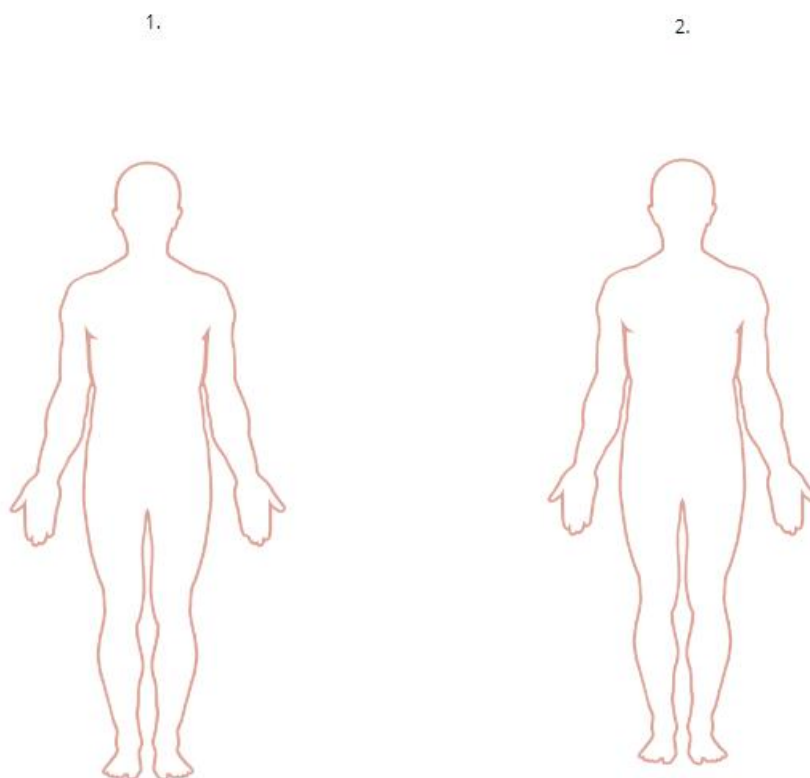







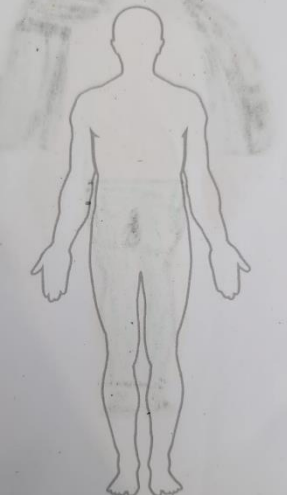
Figura 25. Cuerpos en posición anatómica para su posterior dibujo.









Ante la elección los cuerpos, en todo momento se pretendió que fuesen lo más neutros posibles, sin que hubiese elementos que condicionasen. Es por ello por lo que se optó por un cuerpo en posición anatómico y, desde ahí, fuesen poniéndole la ropa que ellos mismos pensasen que necesitaban, ya fuese un vestido, un traje, etc.



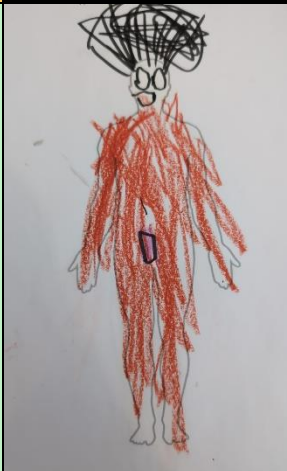
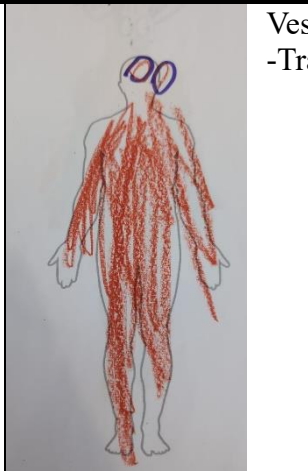

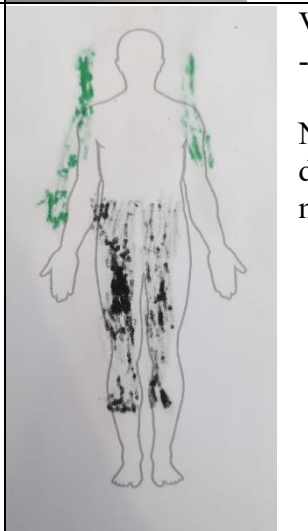
Cuando el alumnado dibuje lo que ellos mismos piensan, se les pedirá que se lo expliquen al docente, y así tener de antemano la información correspondiente.








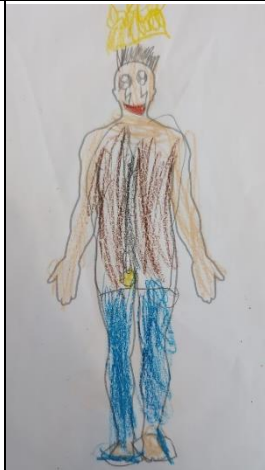
En los siguientes resultados se muestra por colores aquellos dibujos realizados por el género femenino (naranja) y por el género masculino (verde).









Análisis y resultados de las representaciones realizadas

Sujeto	Dibujo de la princesa	Dibujo del príncipe
1	 <p>Vestimenta: - Vestido colorido - Pelo: media melena</p>	 <p>Vestimenta: - Vestido - Pelo corto</p> <p>(No se atrevía a decir que había vestido a un hombre con un vestido, le tuvo que animar el sujeto 21 a hacerlo).</p>
2	 <p>Vestimenta: - Unes vestido con la espalda al aire. - No tiene pelo.</p>	 <p>Vestimenta: - Solo lleva una camiseta. - No tiene pelo.</p>
3	 <p>Vestimenta: - Camiseta - Falda - Pelo largo</p>	 <p>No le dio tiempo a acabarlo</p>

4		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido amarillo hasta abajo - Zapatos rojos - Guantes rojos - Corona. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de color azul - Pantalones de color amarillo - Zapatos marrones - Guantes marrones
5		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido hasta media rodilla. - Una capa - Corona de color azul. - Pelo rojizo 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje de color marrones y negro hasta las rodillas. - Botas negras hasta la rodilla. - Corona de color amarillo.
6		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje de color amarillo y naranja. - Corona amarilla 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje de color amarillo. - Una capa de color azul. - Zapatos y guantes de color naranja.
7		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de diferentes colores. - Falda de escamas - Pendientes de aros. - Peinada con una cola de caballo. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje de dos colores rojos y verdes.

8		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido color amarillo. - Zapatos rojos - Guantes rojos. - Pelo semi largo. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta azul - Pantalones amarillos - Zapatos marrones - Guantes marrones
9				
10		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido rojo - Pelo rizado 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje rojo
11		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta rosa con mangas verdes. - Pantalones negros. - Cabello subió. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Armadura. <p>Nota: no tuvo tiempo de dibujarlo, pero sí que me lo comentó.</p>

12		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido con corazones de diferentes colores. - Corona roja. - Zapatos con tonos rosados. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta amarilla. - Capa azul con hombreras. - Corona roja.
13		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido con lunares de colores. - Medias de puntos negros. - Corona amarillo. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de color verde - Pantalones de color amarillo y rojo. - Pelo largo.
14		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido rojo con accesorio de color rosa y verde. - Pelo largo 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta corta de color azul, rosa rojo, naranja y negro. - Pantalón corto de color azul, con unos bolsillos de color marrón y amarillo. - Zapatillas azules.
15		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido de lunares de diferentes colores. - Sandalias de color naranja. - Pendientes de aros de color azul. - Corona amarilla. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de color marrón. - Pantalones de color azul. - Zapatillas de color azul. - Corona de color amarilla.

16		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido morado con detalles en la zona del tórax. - Botas rosas altas. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traje completo de color azul.
17		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido con lugares de colores. - Pantis verde. - Media melena. - Corona amarilla. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de color verde. - Pelo rubio y corto.
18		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido largo asimétrico de color rojo y verde. - Pelo pelirrojo y largo. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta roja - Corona roja <p>Nota: falta de completar</p>
19		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido - Pelo largo. 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contorno de una camiseta. - Pantalones largos verdes. - Contorno de unas zapatillas. - Pelirrojo. - Barba.

20		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestido largo rosa, con una manga de color amarillo. 		<p>Vestimenta:</p> <p>Nota: falta de terminar.</p>
21		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de diferentes colores. - Falta asimétrica de color verde. - Pantis de color amarillo. - Sandalias de color morado. - Pelo largo. - Corona 		<p>Vestimenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camiseta de color morado. - Pantalón de color verde.

Anexo 5. Planteamiento y análisis de la tercera intervención.

Planteamiento

El objetivo que se persigue a través de esta actividad se trata de que el alumnado reflexione acerca de lo que han realizado junto con la realidad que les rodea. Para ello, se irán mostrando ciertos trabajos que han realizado ellos mismos. Tras ello, se pedirá a algunos autores de las obras realizadas que cuenten a sus compañeros qué es lo que llevan cada uno y, entre todos, comprueben si son así las princesas y príncipes que ellos mismos tenían en mente.

Sin embargo, para que el alumnado vea la realidad que les rodea, se les enseñará fotos de princesas, príncipes, reyes y reinas de la actualidad, donde no visten tal y como se ellos han pintado.

Análisis y resultados de las representaciones realizadas

Se pudo observar que había muchos que vestían de forma muy parecida a los muñecos que se les había dado. En la siguiente tabla puede verse los resultados.

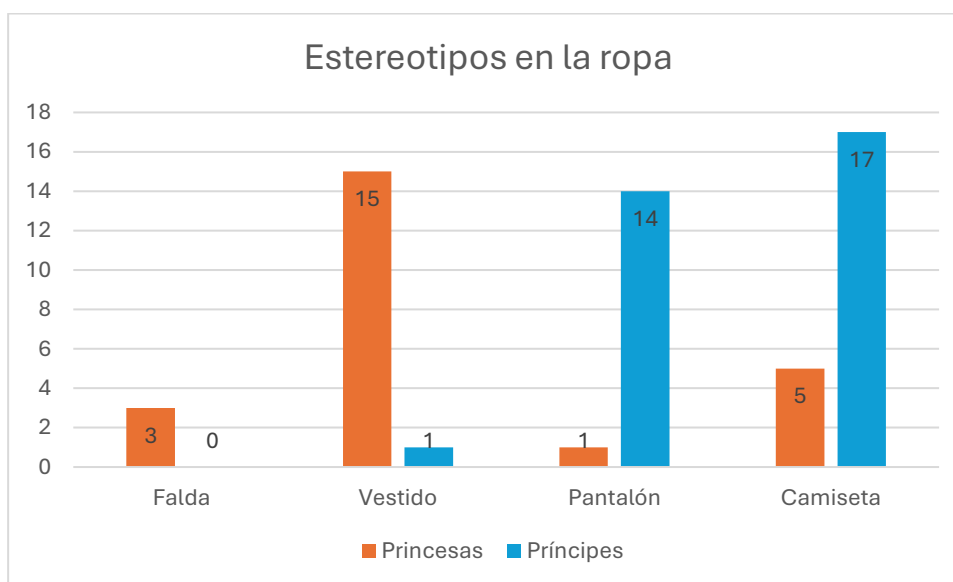


Figura 26. Relación entre la vestimenta y el género.

Está claro que al alumnado no se le mostró este gráfico, pero entre ellos mismos iban analizando quién o quiénes habían puesto el qué. Un ejemplo de ello es que llegaban a discutir entre ellos mismos si no habían puesto a una princesa la falda en vez de un vestido.

Después de ver unos cuantos ejemplos, se les puso unas imágenes de diferentes reyes, reinas, princesas y príncipes que no vestían tal y como ellos mismos habían imaginado. Se les comentó que no todos los de la casa real visten tal y como aparecen en las películas. Mientras que algunos se quedaban sorprendidos ante las diferentes imágenes mostradas, otras intentaban argumentar que ellas mismas tampoco van vestidos todos los días con vestidos, porque para ir al colegio siempre se ponían el chándal, que solo se ponían sus vestidos y faldas para cuando tenían ciertos momentos especiales.

Anexo 6. Comentarios y situaciones ocurridas dentro del horario escolar.

En la siguiente tabla se van a mostrar ciertas actitudes que ha tenido el alumnado hacia otros compañeros. Se determinará si el sujeto que lo realiza pertenece al género masculino o al femenino.

En el grupo de “comentarios” se expondrán todas las frases llamativas escuchadas dentro del aula. Dentro del conjunto de “situaciones” se incluirán todos aquellos actos que realice el alumnado.

N.º	Género del o de los sujetos	Descripción de la situación	Comentario	Situación
1	2 sujetos del género femenino	Dos niñas se encuentran en clase jugando con una muñeca. Una de ellas le dice a la hora:	“No puede haber dos mamás”	
2	Sujeto masculino	Toda la clase se encuentra jugando a diferentes actividades ya que es su momento del juego simbólico. Hay diferentes opciones de juego: - Construcciones. - Jugar con comidas, bebés, etc. - Coches El sujeto se encuentra jugando a las construcciones cuando dice:	“Las muñecas son cosas de chicas”	
3	Sujeto masculino	Es el momento de música y, para iniciar la clase, se tiene por rutina poner canciones y jugar al juego del “stop”.		Esta persona baila todas las canciones excepto cuando se pone la canción de la “Barbie”, que es cuando deja de bailar repentinamente y deja de hacer caso.
4	Sujeto masculino	El sujeto presentado es el encargado del día. Se suele pintar a los encargados y, cuando me toca elegir los colores, este sujeto dice:	“El rosa es de chicas”	
5	Sujetos femeninos	Todo el alumnado se encuentra a punto de ir se a casa y, como tiene por costumbre, se encuentran viendo un capítulo de la “Pantera Rosa”.		Al aparecer la madre del personaje principal todas las chicas se identifican con ella queriendo ser ese personaje.
6	Sujeto femenino	Ante la anterior situación descrita, una niña prefiere ser la “Pantera Rosa” diciendo:	“Pues yo quiero ser la Pantera Rosa”	
7	Sujetos femeninos	Todo el alumnado se encuentra a punto de ir se a casa y, como tiene por costumbre, se encuentran viendo un		Cuando aparece la perra, que es el personaje principal de esta película,

		fragmento de la película “La dama y el vagabundo”.	todas las niñas quieren ser ella.
8	Sujeto femenino y sujeto masculino	Todo el alumnado se encuentra en clase tras la vuelta del patio.	La chica actúa de madre mientras que el chico es un bebé.
9	Varios sujetos femeninos	Este alumnado se quita la chaqueta ya que tienen calor.	Deciden meterse la chaqueta bajo su camiseta recreando el embarazo.
10	Varios sujetos femeninos	Todo el alumnado se encuentra en clase, tras la vuelta del patio. Es momento de beber agua e ir al baño antes de comenzar la clase.	Cogen la camiseta y se la enrollan de tal manera que queda su tripa al aire.
11	Sujeto femenino	Es a primera hora de la mañana. El alumnado se encuentra quitándose los abrigos y mochilas para sentarse en asamblea.	Este sujeto últimamente viene con los labios pintados a clase, del mismo color que los de su madre.
12	Sujetos masculinos	Momento del patio, donde el juego es libre.	Diversos chicos juegan a pegarse ya que están simulando que están en una guerra.
13	Sujetos masculinos	Momento del patio, donde el juego es libre.	Se apoderan de todas las ruedas del patio, sin dejar ninguna. (posesión)
14	Sujetos femeninos	Momento del patio, donde el juego es libre.	Prefieren jugar lejos de la zona donde se encuentran los chicos ya que no les gusta que haya tanto alboroto.
15	Sujetos femeninos	Momento de colorear.	Colorean utilizando más colores rosas, morados, verdes, azules, etc. de manera más cuidadosa.
16	Sujetos masculinos	Momento de colorear.	Realizan la tarea de manera rápida y sin cuidado. Los colores que predominan son: rojo, amarillo

Anexo 7. Entrevista a la docente.**1. Valoración del nivel de situaciones machistas dadas dentro de su aula a lo largo de un día:**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Cuáles son los actos o situaciones donde más se da?

- a. Se suelen dar en los momentos donde el alumnado se encuentra más libre: juego simbólico, recreo, al mantener conversaciones con sus iguales.

3. Del 1 al 10, ¿cómo de influyente crees que es la cultura visual dentro de tu aula? ¿Conoces las razones? ¿Cuáles son?

- a. Puntúa un 7.
- b. Esta tutora piensa que las generaciones de hoy en día se encuentran muy influenciados de todo lo que ven en las televisiones. Por esa razón, en los momentos que ella misma da pie a ver algún fragmento de alguna serie prefiere que sean series como “La Pantera Rosa”, “La vida privada de los insectos”, etc.
- c. Entre las razones por las que se da esa masificación se encuentra la visualización excesiva de series y películas sin razonamiento.

4. ¿Cuáles crees que son los elementos que tanto llama al alumnado para verlo?

- a. Esta docente piensa que los aspectos que más llaman la atención del alumnado es la acción de los personajes; la trama en donde se desarrolla toda la historia; si el alumnado se siente identificado o no; si sigue los principios en los que el alumnado cree.

5. ¿Cómo crees que deberían ser los personajes de las películas?

- a. Deberían ser reales, más acordes a las personas de la sociedad.

6. ¿Crees que unos personajes más reales se podrían combatir la cultura visual costumbrista que el alumnado consume?

- a. Sí, el cambio contaría mucho tiempo, pero sí que podría ser un buen inicio.