



Different abilities as represented in animated films aimed at children: an inclusive gaze

Diferentes capacidades representadas en la animación infantil: una mirada inclusiva

M^a Esther del Moral¹ & Nerea López-Bouzas²

Fecha de recepción: 22/06/2020; Fecha de revisión: 20/11/2020; Fecha de aceptación: 05/12/2020

Cómo citar este artículo:

Del Moral, M. E., & López-Bouzas, N. (2021). Diferentes capacidades representadas en la animación infantil: una mirada inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 20-39. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12851>

Autor de Correspondencia: emoral@uniovi.es

Resumen:

Los dibujos animados muestran relatos protagonizados por personajes con gran impacto en la audiencia infantil, que pueden ayudar a visibilizar la discapacidad y promover el respeto. Esta investigación analiza cómo se representan las diferentes capacidades en cortos de animación dirigidos a menores. Se adopta una metodología cualitativa, centrada en el estudio de casos y el análisis de contenido de diez cortos animados -producidos entre 2010-2020- y protagonizados por personajes con diferencias físicas o cognitivas. El instrumento Inclusive-Toons permitió analizarlos desde tres dimensiones: técnico-narrativa, socio-educativa y afectivo-emocional. Los resultados evidencian que la mayoría son en 3D, narran historias verosímiles sin locución, utilizando la música para enfatizar el mensaje. La representación de la discapacidad es explícita cuando es de tipo físico, y metafórica cuando es de tipo cognitivo. La trama se focaliza en la superación personal si la discapacidad es sobrevenida, o en la necesidad de integración si es congénita. Los protagonistas masculinos adoptan roles condicionados por sus limitaciones, a diferencia de las féminas que actúan con mayor libertad. Los personajes auxiliares suelen ser femeninos y buscan estrategias para resolver los conflictos. Indudablemente, estos relatos se convierten en plataformas de aprendizaje socio-cognitivo que, en una sociedad diversa, ofrecen una mirada inclusiva.

Palabras clave: Análisis de contenido; aprendizaje socio-emocional; dibujos animados; discapacidad; inclusión.

¹ Universidad de Oviedo (España); emoral@uniovi.es;  <http://orcid.org/0000-0002-9143-5960>

² Universidad de Oviedo (España); UO257373@uniovi.es;  <http://orcid.org/0000-0003-0753-0672>

Abstract:

Cartoons show stories which starring characters have impact on children's audience, which can help to make disability visible and promote respect. The aim of this research is to analyze the representation of different abilities as shown in animation shorts aimed at children. The methodology used is qualitative and focused on the content study of ten short animated – between 2010-2020- which starring characters have physical or cognitive differences. The Inclusive-Toons instrument allowed analyzing them from three dimensions: technical-narrative, socio-educational and affective-emotional. The results show that most of them are in 3D, tell plausible stories without locution, using music to emphasize the message. The representation of disability is explicit when it is physical, and metaphorical when it is cognitive. The plot focuses on self-improvement if the disability is supervening, or on the need for integration if it is congenital. Male protagonists adopt roles conditioned by their limitations, while females who act more freely. Auxiliary characters are usually female and look for strategies to resolve conflicts. Undoubtedly, these stories become socio-cognitive learning platforms that, in a diverse society, offer the opportunity to develop an inclusive gaze.

Key Words: Cartoons; content analysis; disability; inclusion; social and emotional learning.

1. INTRODUCCIÓN

La omnipresencia de los relatos audiovisuales en el imaginario infantil contribuye a afianzar determinados mensajes a nivel social y cognitivo en los menores (Bandura, 2009; Chacón & Sánchez-Ruiz, 2009). La preocupación por el consumo audiovisual de los más jóvenes y, en especial, por los contenidos que se transmiten ha sido objeto de numerosas investigaciones (Akbar, Alam, Ahmad, Zshaukat & Shahum, 2017; Hassan, Awan & Gondal, 2016; Singer, 2019). Los productos audiovisuales han proliferado de forma exponencial en canales y programas infantiles para televisión, cine y/o Internet, presentando un mundo de ficción con historias fantásticas en escenarios coloristas que acaparan la atención de la audiencia infantil (Habib & Soliman, 2015; Rodríguez, Deba & Garza, 2015). Sin embargo, no siempre los menores acceden a contenidos adecuados a su edad, por lo que se hace preciso analizar qué ven, pues se hallan en una etapa clave para su formación y desarrollo madurativo, pues a menudo puede condicionar sus futuros comportamientos y actitudes (Fabbro & Sánchez, 2016).

Concretamente, el cine de animación dirigido a la audiencia infantil se considera un vehículo de transmisión de valores, roles, patrones, conductas y deseos, que pueden ayudar al desarrollo de la personalidad e identidad de los jóvenes espectadores (Ambrós & Breu, 2011; Mornhinweg & Herrera, 2017). Akbar et al., (2017) señalan que los dibujos animados alimentan la imaginación de los menores, al tiempo que impulsan el desarrollo de sus actitudes personales y sociales. Les ayudan a reflexionar sobre ellos mismos y el mundo que les rodea, al promover su identificación con los personajes y asimilar los valores transmitidos (Ivelic, 2017). Estos formatos de entretenimiento son consumidos diariamente por la audiencia infantil, formando parte de su centro de interés, lo que les convierte en un interesante recurso educativo para impulsar diversos aprendizajes (Ambrós & Breu, 2011; Habib & Soliman, 2015; Llorent & Marín, 2013; McGrail & Rieger, 2016).

El cine de animación brinda la oportunidad de presentar modelos adecuados para la socialización de los menores (Bandura, 2009; Del Moral, Villauetre & Neira, 2010; Fabbro & Sánchez-Labela, 2016; Montánchez, Carrillo & Barrera, 2017). Muchas películas muestran una heterogeneidad de contextos, caracterizados por la presencia de sujetos con diferentes

capacidades. Sin embargo, esta representación de la diversidad no siempre queda plasmada en los dibujos animados dirigidos a la infancia, lo que supone un reduccionismo de la realidad que puede condicionar el aprendizaje de las habilidades socio-emocionales de esta audiencia. Así pues, el objetivo de esta investigación se centra en analizar -desde una perspectiva cualitativa- cómo se representan las diferentes capacidades en la animación infantil, a partir del estudio de diez cortos de animación, determinando su valor educativo.

2. DIBUJOS ANIMADOS Y APRENDIZAJE SOCIO-EMOCIONAL

Los dibujos animados poseen cualidades artísticas que les hacen atractivos para la infancia, combinan el relato de historias entretenidas con moraleja y final feliz, protagonizadas por simpáticos personajes, por lo que su potencialidad educativa trasciende al mero entretenimiento (Ferrés, 2003; Mornhinweg & Herrera, 2017).

Los modelos encarnados por los personajes en acción, acompañados de locuciones e integrados en relatos de ficción, pueden favorecer el aprendizaje observacional del niño, al invitarle a asimilar determinados patrones de conducta (Singer, 2019), por lo que se debe velar para que esos modelos sean coherentes desde la perspectiva educativa. En esa línea, Medrano (2005) expone tres dimensiones ligadas a la explotación educativa de los dibujos animados, una referida a los contenidos que abordan, otra relacionada con los aspectos técnicos en tanto formato audiovisual, y, aquella que incide en el uso del lenguaje verbal y gestual.

Destaca su poder motivacional para estimular la imaginación de los menores, aumentar su vocabulario y proporcionarles experiencias de aprendizaje socio-emocional. Por su parte, Fabbro y Sánchez (2016) subrayan que, a menudo, estos relatos constituyen las primeras representaciones sociales que contemplan los más pequeños, favoreciendo -de forma inconsciente- la asimilación de patrones para su socialización. Los personajes animados se convierten en unos vehículos idóneos para transmitir mensajes tanto explícitos -al verbalizarlos- como implícitos, en tanto que forman parte del conjunto del relato artístico-audiovisual.

Además, estos personajes son portadores de una determinada visión del mundo y de las relaciones humanas, lo que puede conllevar un riesgo al omitir

otras percepciones, concretamente al invisibilizar a determinados colectivos, que a fuerza de no ser representados se llega al convencimiento de que no existen. Una representación simplista de la realidad puede condicionar la percepción de los menores provocando una asimilación parcial. Por ello, Berger (2016) considera necesario proporcionarles relatos audiovisuales que permitan una mirada inclusiva, que les haga reflexionar y desarrollar su espíritu crítico.

Evidentemente, los niños interiorizan los comportamientos de los personajes a nivel emocional a partir de las sensaciones afectivas que les transmiten, y pueden convertirse en atractivos modelos de identificación, al sentirse fascinados por ellos (Aierbe & Oregui, 2016). Estos sujetos aprenden los valores socialmente aceptados a partir de las conductas observadas, más que a través de lo que se proclama como deseable (Bandura, 2009).

En esta línea, los comportamientos mostrados por los protagonistas de los dibujos animados adquieren gran relevancia, pues se perciben como referentes socio-morales para los menores (Raza, Awan, & Gondal, 2016), al apelar a los sentimientos íntimos de los espectadores e implicarles afectivamente en las historias (Ferrés, 2003). Últimamente, se constata cierto interés por primar relatos audiovisuales que apelen emocionalmente a los menores, por considerarlo un factor intrínseco a la socialización (Ambròs & Breu, 2011; Ferrés, 2003; Raza et al., 2016). Se busca que los personajes animados transmitan valores positivos como la solidaridad, la empatía, el compañerismo, el respeto, etc., que ayuden a adquirir actitudes prosociales que favorezcan la convivencia en una sociedad diversa, donde coexisten personas con distintas capacidades.

Ante una realidad social heterogénea, los relatos animados no deben permanecer al margen, sino que deben reflejarla, para no caer en contradicciones (Sánchez-Torres, Uribe & Retrepo, 2019). En este sentido, conscientes de la capacidad formativa de estos relatos se debe prestar especial atención a cómo se muestra la diversidad, aceptando su proyección social y su valor edu-comunicador (Cambra, 2018; Fabbro & Sánchez, 2016). Así pues, asumiendo que los relatos animados pueden convertirse en recursos para crear, modificar y reforzar valores, es conveniente ponderar aquellos que normalicen la representación de sujetos con diferentes capacidades desde

una perspectiva inclusiva (Loizou & Symeonidou, 2019), sin invisibilizar a nadie, pues estos colectivos pertenecen a uno de los grupos vulnerables en la sociedad actual (Gil, 2020).

3. ESTUDIO DIACRÓNICO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA ANIMACIÓN INFANTIL

El componente lúdico del cine de animación supone un atractivo formato de transmisión cultural (Amorós & Comesaña, 2013) y una fórmula narrativa idónea para acercar a la audiencia infantil a otras realidades, a través de la representación personas con diferentes capacidades. El hecho de que éstas se muestren dentro de la ficción, convierte a estos relatos audiovisuales en valiosos recursos para suscitar aprendizajes de índole social en los más pequeños, ligados a favorecer habilidades afectivo-emocionales como el respeto por los demás y con uno mismo, la empatía, etc. Los dibujos animados pueden ser mediadores dialógicos para reconstruir nuevos significados (Medrano, 2005). Algunos investigadores (Ambròs & Breu, 2007; Ferrés, 2003) los consideran relatos útiles para favorecer aprendizajes ligados a la socialización, ya que los personajes actúan como modelos y pautan las normas de comportamiento social. Por ello, dada la heterogeneidad de la sociedad, es importante que todas las personas se vean representadas en el cine de animación, mostrando las distintas capacidades para normalizar su inclusión y favorecer la convivencia desde el respeto (Symeonidou & Loizou, 2018).

La audiencia infantil debe entender que la convivencia va más allá de estar *junto a* o estar *representado en*, implica respeto y comprensión de las diferencias (Montánchez et al., 2017). De ahí que estos relatos deban esmerarse en mostrar a las personas sin estigmatizarlas. Sin embargo, la respuesta que desde la sociedad se ha dado para atender a la diversidad no siempre ha sido igual, Velarde (2012) y Cazorla y Parra (2017) distinguen tres modelos históricos, que, en cierta medida, se han visto reflejados en la animación:

- 1) *Modelo de prescindencia*, consideraba que las personas con discapacidad no aportan nada a la comunidad, sus vidas carecen de sentido y por ello, no vale la pena que vivan. Esto se plasma en algunas películas de animación como en *El Jorobado de Notre Dame*

(1996), donde se aprecia cómo el personaje es confinado en la torre de la catedral y condenado al olvido. O, en *Blancanieves* (1937) donde los enanitos, personajes con diferencias físicas, viven en el bosque, alejados y excluidos de la sociedad retratada.

2) *Modelo médico o rehabilitador*, a principios del siglo XX y tras la I Guerra Mundial, los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos para comenzar a entenderse como enfermedades que requieren tratamiento. Así, en la serie de animación *Heidi* (1974) se percibe una evolución en la representación del personaje de Clara -en silla de ruedas-, inicialmente excluida (*modelo de prescindencia*), y más tarde, deja de ser marginada al incorporar a Heidi, personaje artífice del cambio (*modelo médico o rehabilitador*).

3) *Modelo de singularidad*, el cual subraya los rasgos distintivos de determinados sujetos que marcan la diferencia con otros. Este modelo cristaliza en tramas que muestran a un personaje que es objeto de mofa y exclusión por alguna razón, y finalmente acaba siendo motivo de admiración. Este es el caso de *El patito feo* (1939) donde su protagonista es ridiculizado por ser distinto al resto, pero terminar descubriendo que es un bello cisne; *Dumbo* (1941), un elefante de circo ridiculizado por el gran tamaño de sus orejas hasta que averigua que le hacen extraordinario al permitirle volar; *Happy feet* (2006), el único pingüino emperador que no sabe cantar y es esta singularidad la que le hace descubrir un gran talento por el baile. Etc.

4) *Modelo social integrador*, a finales de los años 60 se empieza a contemplar la discapacidad como un producto social, enfatizando la inadaptación del entorno a determinadas personas. Esto se percibe en *Shrek* (2001), personaje ridiculizado por su condición de ogro que acaba descubriendo que es especial siendo como es. En cuanto a la discapacidad en sí, suele presentarse al personaje que la padece como protagonista y se observan dos posturas: 1) presentando un sujeto con dificultad congénita (física o psíquica) ayudado por otro que a su vez sirve de modelo para que otros le secunden; o 2) mostrando la superación personal de un personaje, como ocurre en

Buscando a Nemo (2003), cuando por primera vez en animación, se pone el énfasis en la necesidad de gestionar las diferencias e integrar a los sujetos atendiendo en su diversidad. Es el caso de un pez payaso, con una aleta más pequeña, que debe superar los desafíos que entraña la búsqueda de su padre.

Esta perspectiva integradora pretende normalizar la representación de personajes con diferencias, incorporándolos en tramas que promueven el respeto y el reconocimiento de sus derechos como personas. Por lo general, en ninguna de las películas dirigidas al público infantil se genera una exclusión explícita de personajes con alguna discapacidad, puesto que la mayoría se enfocan a fomentar valores como la solidaridad y la empatía. Así, *Copito de nieve* (2011), único gorila blanco del mundo (a causa de su albinismo), acaba descubriendo que es especial justo por su condición.

Lo mismo ocurre en *Espías con disfraz* (2019), donde el científico Walter Beckett -carente de habilidades sociales- acaba aceptándose así mismo, y descubre que posee otras muchas habilidades que le hacen valioso. Un modelo *inclusivo* en animación implicaría la plasmación de realidades de personajes diversos -independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales- que intervengan en la trama del relato como un personaje más, sin dotar de protagonismo a su diferencia.

Este enfoque estaba implícito en *Alicia en el País de las Maravillas* (1951), donde se normaliza la representación de una enfermedad mental a través del *Sombrero Loco*; en *Peter Pan* (1954), donde el Capitán Garfio aparece sin una mano, con un garfio; en *Pesadilla antes de Navidad* (1994), el Doctor Finkelstein va sentado en una silla de ruedas. Igual sucede con el pingüino mudo Wheezy, de *Toy Story 2* (1999); en *Atlantis: el imperio perdido* (2001) donde se muestra la diversidad funcional visual del padre de la protagonista; etc. Asimismo, la evolución tecnológica se plasma en *Planeta del tesoro* (2002), donde Silver aparece con un brazo robótico -contrastando con la prótesis del capitán Garfio-. Por su parte, *Up* (2009) presenta al octogenario Carl utilizando un andador; en *Enredados* (2011) aparece un hombre con pata de palo, al igual que ocurre con el padre de Mérida en *Brave* (2012); etc.

4. METODOLOGÍA

4.1 Objetivo

Analizar diez cortos de animación infantil protagonizados por personajes con alguna discapacidad para identificar el modelo de representación de la discapacidad que priman.

4.2 Estudio de casos

El presente estudio adopta una metodología cualitativa centrada en el estudio de casos, a partir de la técnica del análisis de contenido, por considerarlo apropiado para estudiar la influencia que ejercen en la conducta humana los modelos representados en los diferentes medios de comunicación (Clemente, 1992; López, 2013).

En el análisis se adoptan los criterios de Berger (2016) y Norris (2018) para constatar cómo se representa la discapacidad en los dibujos animados.

4.2.1 Selección de los casos de análisis

Inicialmente, se hizo una búsqueda de referencias a películas de animación que abordaran la discapacidad en revistas especializadas de cine y educación, tales como *Making Of. Cuadernos de cine y educación*, *Fotogramas* y *Empire*, *Educación 3.0*, *Comunicación y Pedagogía*, etc. Así como, en el canal de Estudios en Comunicación y MIAC (Maestros Innovadores Alumnos Competentes) en Facebook. La selección debía cumplir los siguientes criterios: 1) debían ser dibujos animados; 2) aptos para público infantil y, 3) incluir personajes con dificultades físicas o cognitivas.

Una primera selección alcanzaba aproximadamente 40 películas de animación, integrando la veintena de largometrajes mencionados en apartados anteriores, junto a otros como *Robots* (2005), *Cómo entrenar a tu dragón* (2010), etc.; y además de los cortos finales seleccionados, otros como *En tus brazos* (2006), *Mi hermanito en la luna* (2008), etc. Sin embargo, para acotar el análisis se limitaron los casos de estudio a 10 cortos producidos en la última década 2010-2020, que incorporaran personajes con diferencias físicas o cognitivas que permitieran una explotación didáctica en el aula y relataran historias actuales. A continuación, en la tabla 1 se enumeran los títulos siguiendo el orden cronológico, productora, nacionalidad, directores,

identificando la discapacidad resaltada, así como la URL donde se pueden localizar.

Tabla 1. Identificación de los casos seleccionados para el análisis

Cortos	Productora (nacionalidad) Director/a. URL	Diferencias
ID1. <i>Mouse for sale</i> (2010)	Media & Design Academy Genk (Bélgica) Dir. Wouter Bongaerts. https://bit.ly/3anKGgH	Física: orejas grandes
ID2. <i>Out of sight</i> (2010)	National Taiwan University of Arts (Taiwán) Dir. Ya-Ting Yu. https://bit.ly/2WJUg2n	Física: ceguera.
ID3. <i>Cuerdas</i> (2013)	La Fiesta PC (España) Dir. Pedro Solís García. https://bit.ly/3dADGrC	Física: parálisis.
ID4. <i>Tamara</i> (2013)	House Boat Animation Studio (EE.UU.). Dirs. Jason Marino & Craig Kitzmann. https://bit.ly/3anlYF5	Física: sordera.
ID5. <i>El cazo de Lorenzo</i> (2014), título original: <i>La petite casserole d'Anatole</i> .	JPL Films & Centre National du Cinéma et de l'Image Animée (Francia) Dir. Eric. https://bit.ly/3aphkY7	Cognitiva: Trastorno del espectro Autista (TEA).
ID6. <i>El regalo</i> (2015), título original: <i>The present</i> .	Filmakademie Baden-Württemberg (Alemania) Dir. Jacob Frey. https://bit.ly/2WNTce2	Física: cojera por accidente.
ID7. <i>Scarlett</i> (2016)	Estudio NYC (EE.UU) para la Fundación: Scarlett contra el Cáncer. https://bit.ly/3dvnAj3	Física: cojera (sarcoma de Ewing)
ID8. <i>Historia de un erizo</i> (2018), título original: <i>What Would Christmas Be Without Love?</i>	Passion Animation Studios (Austria). Dirs. Kyra Buschor y Constantin Paeplow. https://bit.ly/3dvoewZ	Cognitiva: Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
ID9. <i>Ian</i> (2018)	MundoLoco Animation Studios (Argentina) Dir. Abel Goldfarb. https://bit.ly/3anJdQv	Física: paraplegia.
ID10. <i>Float</i> (2019)	Pixar Animation Studios (EE.UU) Dir. Bobby Rubio. https://bit.ly/2VluFMc	Cognitiva: Trastorno del espectro Autista (TEA).

4.2.2 Instrumento

Para identificar los elementos que caracterizan el modelo inclusivo representación inclusiva de la discapacidad en el cine de animación se ha diseñado un instrumento cualitativo *ad hoc*, denominado *Inclusive-Toons* que contempla tres dimensiones de análisis, y se apoya en constructos teóricos que contribuyen a definirlos:

a) *Dimensión técnico-narrativa*, dado que los recursos técnico-estilísticos son claves en el cine para el desarrollo de la trama (Cambrá, 2018).

Se señala la prevalencia del tipo de *lenguaje* adoptado: visual, verbal con diálogos y/o narrador, imágenes con música o imágenes con canción, etc. (Mornhinweg & Herrera, 2017). El *tipo de relato* ya sea realista, en forma de cuento o fábula, etc. (McGrail & Rieger, 2016). Los *recursos expresivos* utilizados, los *elementos de ficción* propios de un universo no real (Mínguez,

2014), como poderes extraordinarios, metáforas visuales, reflejo del mundo interior, etc. Y, la *técnica de animación*, 2D, 3D, *stop motion*, animación por recorte, ordenador, etc. (Gallardo, 2011; Rodríguez et al., 2015).

b) *Dimensión socio-educativa*, incidiendo en las estrategias didácticas que subyacen en el cine y lo convierten en un recurso flexible capaz de incorporarse en contextos educativos (Cambra, 2018). Se examinan los diferentes *escenarios* donde se desarrolla el relato, si se trata de un ambiente familiar, escolar o laboral. Se analizan *los personajes*, su relevancia dentro de la trama (protagonistas, auxiliares o antagonistas) sus roles, su relación con el contexto y con aquellos que tienen una discapacidad, etc., siguiendo los criterios de Pérez-Rufí (2016) y Chatman (1990).

Se identifica el tipo de *discapacidad* (física o cognitiva/congénita o sobrevenida), su tratamiento (explícito o metafórico), modelo de representación (excluyente, integradora o inclusiva). *Conflictos* representados, de índole personal, por no aceptarse así mismo; o social, derivado de la exclusión, rechazo, indiferencia, negación-ocultación, etc., así como la fórmula de resolución. Y, se destacan los *valores que subyacen en el relato* (solidaridad, empatía, compañerismo, etc.) como indican Sánchez-Torres, Uribe y Restrepo (2019).

c) *Dimensión afectivo-emocional*. Las historias relatadas aportan elementos que activan la capacidad crítica y emocional (Ferres, 2014). La disposición del ambiente, la utilización de la luz, la música o los gestos de los personajes en el cine son elementos que el espectador percibe de forma inconsciente, logrando transmitir sensaciones y emociones (Mujika & Gaintza, 2019). Por lo que es oportuno analizar el estado emocional (tristeza, impotencia, aceptación, etc.) inicial y final del personaje con discapacidad, así como aquellos sentimientos que ayudan al espectador a empatizar con él (compasión, solidaridad, empatía, etc.), y a dotar a la historia de una fuente de satisfacción, esperanza, etc. Las tres dimensiones de análisis se han concretado a partir de distintos elementos, dando lugar al instrumento *Inclusive-Toons* (Tabla 2), que ha servido para analizar la representación de la discapacidad en los cortos seleccionados.

Tabla 2. Instrumento de análisis *Inclusive-Toons*. Fuente: Elaboración propia.

Inclusive-Toons: Análisis de la representación de las diferentes capacidades en animación
1. Dimensión técnico-narrativa audiovisual
1.1. Técnica de animación: stop motion, animación por ordenador, 2D, 3D...
1.2. Tipo de relato: historia real, cuento, fábula, etc.
1.3. Recursos expresivos: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de ficción (poderes extraordinarios, metáforas visuales, reflejo del mundo interior, etc.) - Colorido, iluminación, etc.
1.4. Lenguaje preferente: <ul style="list-style-type: none"> - Verbal con diálogos o narrador en off. - Imágenes con música (tipo de música). - Imágenes con canción (letra).
2. Dimensión socio-educativa
2.1. Escenario del relato: ámbito familiar, escolar o laboral.
2.2. Personajes: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Con discapacidad:</i> Tipo: persona (género y edad) o animal (especie). Relevancia: protagonista/ secundario. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Auxiliares/ dan apoyo:</i> nº y género. Función: acompañan, denuncian la discriminación, lideran el cambio de actitud de otros, etc. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Antagonistas/ excluyentes:</i> nº y género, único o grupo.
2.3. Discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento: explícito o metafórico. - Tipo: física o cognitiva; congénita o sobrevenida. - Representación: excluyente, integradora o inclusiva.
2.4. Conflicto externo y/o interno: <ul style="list-style-type: none"> - Inicio: rechazo, exclusión, ridiculización, indiferencia, negación-ocultación, etc. - Resolución: cambio positivo, cambio negativo o invariable. - Valores destacados: solidaridad, ayuda, empatía, amistad, compañerismo, etc.
3. Dimensión afectivo-emocional
3.1. Estado emocional del personaje con discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Inicio del relato:</i> triste, impotente, decepcionado, alegre, con afán de superación, sorprendido, enfadado, acepta su diferencia, etc. - <i>Final del relato:</i> triste, impotente, decepcionado, alegre, con afán de superación, sorprendido, enfadado, acepta su diferencia, etc.
3.2. Sentimientos generados en el espectador/a por: <ul style="list-style-type: none"> - El personaje con discapacidad: compasión, solidaridad, indiferencia, etc. - El relato: satisfacción, esperanza, alegría, rechazo, etc.

5. RESULTADOS

5.1. Dimensión técnico-narrativa audiovisual

La *técnica* utilizada en la mayoría de los cortos analizados es la animación digital 3D, a excepción del ID2 que es en 2D. En cuanto a la *tipología del relato*, en cuatro de ellos (ID3, ID4, ID6 e ID7) se narra una historia real protagonizada por personajes dentro de un contexto verosímil. Mientras, en los demás, se opta por el formato de cuento recreando escenarios fantásticos, aunque *La historia de un erizo* puede clasificarse como fábula. Por otro lado, en cuanto a los *recursos expresivos*, se observa que algunos personajes están dotados de poderes extraordinarios y su caracterización se apoya en metáforas visuales.

Tal es el caso de la niña ciega que recrea un mundo ficticio con su bastón convertido en varita mágica (ID2); el niño en sillas de ruedas, que se desvanece en píxeles para atravesar las verjas que le separan de los demás, en un intento de superar los límites impuestos por su discapacidad (ID9); y, el niño autista que vuela, reflejando su forma de estar en el mundo (ID10). En todos los cortos se presenta el mundo interior de los protagonistas con discapacidad, reflejando como se sienten o como les gustaría ser. Aunque, en *Mouse for sale* (ID1) se muestra de modo implícito, al presentar a un niño acomplejado por sus orejas grandes, que las disimula ocultándolas con unos auriculares. E igualmente, sucede en *El regalo* (ID6), en donde se observa el rechazo de un niño sin pierna frente a un perro con su misma limitación.

Respecto al *lenguaje* utilizado en los cortos analizados, se puede afirmar que prima el audiovisual, es decir, son relatos soportados en imágenes acompañadas de música, carentes de discurso verbal, salvo en *Cuerdas* (ID3) donde aparecen breves diálogos para situar la acción y los personajes, y en *El cazo de Lorenzo* (ID5) donde aparece la voz en *off* de la narradora. Sin embargo, hay que destacar que la música tiene un carácter diegético, subrayando el clima emocional en la mayoría de los relatos. Además, en *Scarlet* (ID7) y en *La historia de un erizo* (ID8) aparecen canciones que adquieren gran relevancia en la trama, cuyas letras remiten a la importancia de la superación personal, a través de expresiones como «keep on going» (sigue adelante) (ID7); o «...line everyone's path, that leads to wide open doors...».

5.2. Dimensión socio-educativa

En cuanto al *escenario del relato*, tres de los cortos (ID4, ID6 e ID10) se desarrollan en el contexto familiar, otros tres (ID3, ID8 e ID9) en contextos ligados a la escuela (aula, patio, autobús, etc.), y en el ID7 se sitúa en ambos escenarios. La trama de *Mouse for sale* transcurre en una tienda, mientras que en *Out of sight* y en *El cazo de Lorenzo* lo hacen en la calle. Todos los escenarios recreados son de fácil reconocimiento para la audiencia infantil. Tras analizar los *personajes* de estos relatos, se constata que casi todos los protagonistas tienen una limitación, a excepción de la niña de *Cuerdas* que asume ese papel dada la condición de parálisis de su compañero. Todos los

personajes con discapacidad son personas, aunque solo hay tres niñas, todas con limitaciones físicas.

En otros cortos asumen el protagonismo un erizo y un ratón. En relación a los personajes auxiliares, se observa que en los cortos ID2 e ID6 son perros los que asumen distintos papeles, uno de guía de la niña ciega y otro de modelo de positivo para el niño sin pierna; y en el ID8 es una ardilla compañera. Los personajes auxiliares son de género femenino, salvo en *Mouse for sale* que es un niño con la misma diferencia que el ratón protagonista, y en *Float*, ese papel lo asume el padre del protagonista.

En todos los cortos, los auxiliares tienen una función de acompañamiento y además, en ID3, ID5, ID8 e ID9 son los que lideran la resolución del conflicto. Por último, hay que destacar que en los cortos ID2, ID4 e ID6, al situar a los protagonistas en su ámbito doméstico, no hay antagonistas pues no existe la posibilidad de conflictos externos de índole social. Mientras, en los cortos donde se evidencia explícitamente el rechazo hacia el personaje con discapacidad, los antagonistas no se encarnan en una única figura, se concretan en grupos de personajes que reflejan la sociedad que excluye.

La *discapacidad* se representa de diferente modo en estos cortos, en siete se hace referencia a limitaciones físicas, con un tratamiento explícito y, sólo en tres a discapacidades cognitivas, al ser más compleja su representación, se apela a un tratamiento metafórico (niño volador=autista; niña ciega=maga; niño con un cazo=autismo; erizo=TDH/autismo). Por otro lado, la discapacidad viene ligada a conflictos de exclusión en la mayoría de los cortos, salvo en *Tamara* y *Out of sight*, donde las protagonistas -con una limitación física congénita- no se muestran excluidas por nadie.

Respecto al tipo de *conflicto derivado de la discapacidad*, se observa que es interno en *El regalo* y *Scarlett*, donde los personajes cuentan con limitaciones físicas sobrevenidas -por un accidente elíptico- que no les permiten aceptarse a sí mismos. Mientras, en *Tamara* y *Float*, son los propios progenitores quienes no aceptan la sordera y el autismo de sus hijos, respectivamente. Incluso, en *Float* la figura paterna parte de la negación-ocultación de su propio hijo.

En el resto de cortos el conflicto es externo, los personajes con discapacidad son objeto de exclusión. Aunque, los conflictos se resuelven

favorablemente en todos los cortos, suscitando cambios positivos en los protagonistas, exceptuando *Out of Sight* y *Cuerdas*, donde no se observa variabilidad. Los valores que se priman son la solidaridad en todos, además en *Out of Sight* y en *Cuerdas* se promueve la amistad, en *La historia de un erizo* se fomenta el compañerismo, al circunscribirse a un contexto escolar.

5.3. Dimensión afectivo-emocional

El estado emocional inicial de los personajes suele ser de tristeza al ser conscientes de sus diferencias, a excepción de las protagonistas de *Out of Sight*, *Tamara* y *Float*, que permanecen alegres en su mundo a pesar de sus limitaciones. Mientras, su estado emocional final es de felicidad en todos ellos, al resolverse los conflictos de forma favorable, ya sea por la aceptación de la limitación (ID4, ID6, ID7 e ID10), o por la integración social del personaje con discapacidad, en el resto de cortos.

En cuanto a los sentimientos, aflora la compasión en todos ellos y se promueve la solidaridad en *Cuerdas*, *El cazo de Lorenzo* y *La historia de un erizo*. Por otro lado, si bien todos los cortos transmiten un mensaje esperanzador, al vislumbrar una realidad donde hay cabida para la integración, en *Mouse for Sale*, *Cuerdas* o *Float*, el apoyo dispensado al protagonista se presenta como una intervención puntual, pero no supone un cambio social para su inclusión.

6. DISCUSIÓN

Tras el análisis realizado, se ha podido observar que la representación de la discapacidad siempre es explícita cuando ésta es física, y metafórica cuando se trata de una discapacidad cognitiva (TDAH o autismo). Cuando se muestra una discapacidad congénita suele haber un personaje secundario que ayuda al protagonista a integrarse en un grupo. Sin embargo, si la discapacidad es sobrevenida, la trama se centra en la superación personal del personaje.

En los cortos donde el protagonista es de género masculino, su rol viene prescrito o impuesto de forma inexorable por su limitación, y aunque quiera adquirir otro, la estigmatizada percepción de su propia diferencia se lo impide. Mientras, las protagonistas femeninas con discapacidad (ID2, ID4 e ID7) adoptan roles no prescritos, elegidos por voluntad propia, sin mostrar

vulnerabilidad ni victimismo. Además, se observa una clara diferencia en función del género respecto a la actitud ante una discapacidad sobrevenida, así *Scarlett* al diagnosticarle el sarcoma de Ewing y quedarse coja, sufre su duelo pero opta por la superación y la búsqueda de la integración.

Lo contrario sucede con el niño de *El regalo*, que se encierra en sí mismo y rechaza todo lo que le recuerda a su cojera. Igualmente, *Tamara* -a pesar de su sordera- es resolutiva, busca estrategias para dedicarse al baile que es su pasión, sin autocompadecerse o resignarse. Y la niña ciega (ID2) recrea su propio mundo imaginario para dar respuesta a los problemas derivados de su limitación.

También hay que destacar que prevalecen los personajes auxiliares femeninos que ayudan al protagonista (amiga, compañera o madre), con el mismo perfil resolutivo que poseen las protagonistas femeninas, pues buscan adoptar estrategias que contribuyen a resolver el conflicto personal de índole emocional o social que impide su integración. Tal es el caso de la madre que regala un cachorro al hijo cojo; la ardilla que cubre las púas del erizo para que no dañen a nadie; María (ID3) busca nuevos juegos adaptados para que su amigo con parálisis pueda disfrutar; la maestra (ID5) enseña a Lorenzo a expresarse mediante la representación plástica. Otros personajes auxiliares son encarnados por mascotas con la misma limitación que el protagonista (ratón en ID1 y perro en ID6), que se convierten en amigos y modelos a imitar, al actuar de espejos en los que mirarse con optimismo.

Se percibe un mayor grado de empatía en los personajes femeninos frente a las limitaciones de sus compañeros, mientras que en las figuras masculinas hay comportamientos que transitan desde el desapego (ID8), el desprecio y cierta agresividad (ID3, ID6 e ID9) a la negación (ID10) de la discapacidad del protagonista. Asimismo, se observa que los adultos que aparecen en los cortos no ostentan papeles relevantes, pues se dota de protagonismo a personajes de edades similares a la audiencia infantil a la que se dirigen con objeto de facilitar el aprendizaje a partir de los modelos entre iguales. A pesar de ello, los pocos adultos que aparecen asumen papeles de progenitores, madres que apoyan a su hijo/a (ID6, ID7 e ID9) o le compadecen (ID4), y un único padre que niega y oculta la discapacidad que padece su hijo autista (ID10). Por otro lado, se puede afirmar que el modelo de

representación de la discapacidad que predomina en los cortos analizados es el *social integrador*, dado que se percibe la inadecuación del entorno (escuela, familia, sociedad) al personaje, lo que provoca su rechazo.

Este modelo integrador se concreta en el apoyo al personaje con discapacidad para hacer efectiva su presencia (Norris, 2018). Sin embargo, un *modelo inclusivo* no se centraría en subrayar las limitaciones, sino en enfatizar las capacidades de los sujetos, apostando por la equidad (Garzón, Calvo & Orgaz, 2016).

7. CONCLUSIONES







Es cierto que los cortos analizados contribuyen a visibilizar la diferencia y buscan su aceptación social dentro de un clima de respeto. Se constata que la discapacidad es la protagonista de los relatos, evidenciando la necesidad de normalizar su presencia en los relatos dirigidos a la infancia. Y, si bien supone un primer paso necesario para favorecer la inclusión plena, todavía no alcanza el grado de incorporación deseado, dado que se percibe una mirada integradora pero no inclusiva. Por ende, un relato basado en un *modelo inclusivo* no debería focalizarse solo en reivindicar la aceptación y el respeto hacia las personas con discapacidad, sino en su acogimiento y participación total y plena en la sociedad.
















La trama no tendría que centrarse en las limitaciones individuales, sino en las capacidades que cada cual aporta para alcanzar el bien común (Symeonidou & Loizou, 2018). El protagonismo de los dibujos animados no siempre debería recaer en un personaje con discapacidad en un relato inclusivo, pues el excesivo énfasis en la diferencia puede contribuir a su estigmatización. Evidentemente, la representación estereotipada de la discapacidad conduce a una percepción reduccionista que subraya las limitaciones de las personas (Loizou & Symeonidou, 2019), por lo que se requiere visibilizar diferentes capacidades para su aceptación y acogimiento.

Así, al igual que hacen otras investigaciones (Ambròs & Breu, 2011; Cambra, 2018; Ferrés, 2003; Medrano, 2005), se puede concluir que los dibujos animados ofrecen la posibilidad de mostrar mundos y personajes de ficción con los que la audiencia infantil se puede sentir identificada, convirtiéndose en una herramienta idónea para su representación. Indudablemente, estos relatos audiovisuales favorecen el aprendizaje observacional, los menores

suelen repetir y adoptar patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados persistentemente (Mujika & Gaintza, 2019; Pereira & Valero, 2006; Piscitelli, 2012; Raza et al., 2016). Por ello, en una sociedad diversa, se debe cuidar el diseño de cualquier formato de entretenimiento dirigido a los menores, dado que a menudo se convierten en plataformas de aprendizaje socio-cognitivo, para ofrecer una mirada inclusiva, donde la discapacidad no se vea como un fenómeno extraordinario sino como otra forma de estar en el mundo, tan digna y respetable como las demás. De ahí que sea deseable el trabajo conjunto de educadores y productores para ofrecer relatos más acordes a esta heterogeneidad.

REFERENCIAS

- Aierbe, A. & Oregui, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*, 24(47), 69-77. <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-07> 
- Ambròs, A. & Breu, R. (2011). *El cine en la escuela*. Barcelona: Graó. 
- Amorós, A. & Comesaña, P. (2013). El cine de animación, transmisor de marcas y valores culturales. *Historia y Comunicación Social*, 18, 75-85. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44227
- Akbar, S., Alam, R., Ahmad, Z., Shaukat, A. & Shahum, S. (2017). Impact of Cartoon Programs on Children's Language and Behavior. *Insights in Language Society and Culture*, 2, 104-126. 
- Bandura, A. (2009). *Social cognitive theory of mass communication*. In *Media effects* (pp. 110-140). London: Routledge.
- Berger, R.J. (2016). Disability and humor in film and television: a content analysis. In R.J. Berger & L.S. Lorenz (eds.), *Disability and qualitative Inquiry: methods for rethinking an ableist world*, (pp. 177-188). New York: Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. 
- Cambra, I. (2018). Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 17, 62-76. <https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i17.230> 
- Cazorla, J. & Parra, B. (2017). El cambio en los modelos del trabajo social en salud mental: del modelo rehabilitador al modelo social. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 43-54. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2017.24.03> 
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Clemente, M. (1992). *Psicología social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Eudema.
- Del Moral, M.E., Villalustre, L. & Neira, M.R. (2010). The cognitive assimilation of the children about the stereotypes represented in the cartoons. *Observatorio (OBS*) Journal*, 4(3), 89-105. <https://doi.org/10.15847/obsOBS432010381>
- Fabbro, G. & Sánchez, I. (2016). Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina.

- Revista Mediterránea de Comunicación, 7(1), 11-29. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.1> 
- Ferrés, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32(1), 49-69. 
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Gallardo, M. (2011). Efectos visuales y animación. Madrid: E-Archivos Universidad.
- Garzón, C.P., Calvo, M.I. & Orgaz, B.M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gil, F. (2020). Escuela y vulnerabilidad social. *Pedagogía Social*, 35, 15-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.01 
- Habib, K. & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248-264. [10.4236/jss.2015.39033](https://doi.org/10.4236/jss.2015.39033) 
- Hassan, S., Awan, S. & Gondal, S. (2016). What are Your Children Watching? Teacher's Evaluation of the Educational, Emotional, Behavioral, Psychological, Physical & Religious Impacts of Cartoons on the School going Children. *Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 22, 39-45. <https://ssrn.com/abstract=2831631> 
- Ivelic, R. (2017). Televisión infantil y dibujos animados. *Aisthesis*, 14, 55-64. 
- Loizou, E. & Symeonidou, S. (2019). Cartoons as an Educational Tool to Fight Disability Stereotypes. In E. Loizou & S. Recchia (eds), *Research on Young Children's Humor*, (pp. 145-167). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_9 
- López, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. 
- Llorent, V.J. & Marín, V. (2013). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 73-82. 
- Mcgrail, E., & Rieger, A. (2016). Increasing understanding and social acceptance of individuals with disabilities through exploration of comics literature. *Childhood Education*, 92(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1134240> 
- Medrano, M.C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?. *Revista de Educación*, 338, 245-270. 
- Mínguez, N. (2014). Ficción y no ficción en la cultura audiovisual digital. *La publicidad ante el reto digital*, 2015, 126-134. 
- Montánchez, M.L, Carrillo, S.M. & Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. En M.E. Graterol et al. (comp.), *La Base de la Pirámide y la innovación frugal en América Latina* (pp. 271-282). Maracaibo: Ediciones Universidad del Zulia.
- Mornhinweg, G. & Herrera, L.C. (2017). Los Dibujos Animados: herramienta para la educación. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(2), 21-36. <https://doi.org/10.37387/ipc.v5i2.68> 
- Mujika, J. & Gaintza, Z. (2019). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 9, 7-10. 
- Norris, V. (2018). Taking an appropriate line: exploring representations of disability within British mainstream animation. In N. Dobson, Honess A.R., A. Ratelle, & C. Ruddell (eds.), *The Animation Studies Reader* (pp. 305-318). New York: Bloomsbury Publishing Company.
- Pérez-Rufí, J.P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa filmica. *Razón y palabra*, 20(95), 534-552. 

- Piscitelli, A. (2012). Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar(se) y hacer pensar. En G. Orozco (coord.), *TVMorfosis: la televisión abierta hacia una sociedad de redes* (pp. 98-107). México: Universidad de Guadalajara / Tintable.
- Raza, S.H., Awan, S.M. & Gondal, S. (2016). What are Your Children Watching? Teacher's Evaluation of the Educational, Emotional, Behavioral, Psychological, Physical & Religious Impacts of Cartoons on the School going Children. *Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 22, 39-45. [Google Scholar](#)
- Rodríguez, F., Dena, L. & Garza, L. (2015). Diseño del arte visual y animación digital de la plataforma educativa interactiva. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 2(2), 58-71. [Google Scholar](#)
- Sánchez, E., García, J. R., De Sixte, R., Castellano, N. & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258. [Google Scholar](#)
- Sánchez-Torres, W.C., Uribe, A.F. & Restrepo, J.C. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 29-62. [Google Scholar](#)
- Singer, N. (2019). The Relationship between Watching Animated Cartoon and Information Processing Speed and Level for Sample Children in Age Group [5-6] Years. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(5), 1321-1337. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.75171> [Google Scholar](#)
- Symeonidou, S. & Loizou, E. (2018). Disability studies as a framework to design disability awareness programs: no need for 'magic' to facilitate children's understanding. *Disability & Society*, 33(8), 1234-1258. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1488677> [Google Scholar](#)
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanidades*, 1, 115-136. [Google Scholar](#)