

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares

Diverse families. Disney film examples of nine family structures

Vicente Monleón Oliva
Universitat de València (España)
vicente.monleon.94@gmail.com

Recibido: 07/06/2020 Revisado: 03/01/2021

Aceptado: 03/01/2021 Publicado: 14/01/2021

Resumen

Una de las pretensiones de la Educación Infantil en el territorio nacional consiste en desarrollar integralmente al colectivo infantil, otorgándole las herramientas clave para desenvolverse en la sociedad a la que pertenece como individuo. Para ello, la alfabetización audiovisual resulta indispensable, enseñarles a decodificar los mensajes que reciben de la cultura visual de su entorno. Entre la pluralidad de opciones destaca la cinematografía Disney como ejemplo significativo para el alumnado de esta etapa educativa. Partiendo de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) se realiza una investigación de tipo mixto para manifestar la presencia de los diferentes tipos de estructura familiar que la productora dispensa con sus producciones. Se seleccionan nueve filmes como representativos de nueve modelos de familia (nuclear, monoparental, adoptiva, sin descendencia, progenitores/as separados/a, compuesta, homosexual, extensa y/o con animales). A partir del análisis, exposición y discusión de resultados se facilitan unas directrices para el tratamiento didáctico de estos filmes en las aulas de Educación Infantil desde procedimientos de corte artístico.

Sugerencias para citar este artículo:

Monleón Oliva, Vicente (2021). Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente 19, (pp. 7-31), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE. Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente, enero 2021, pp. 7-31 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

Abstract

One of the aims of Early Childhood Education in the national territory is to fully develop the children's group, giving it the key tools to function in the society to which it belongs as an individual. For this, audiovisual literacy is essential, teaching them to decode the messages they receive from the visual culture of their environment. Among the plurality of options, Disney cinematography stands out as a significant example for the students of this educational stage. Starting from the Disney's "The Classics" set (1937-2016), a mixed research is carried out to demonstrate the presence of the different types of family structure that the producer dispenses with its productions. Nine films are selected as representative of nine family models (nuclear, single parent, adoptive, no offspring, separated parents, composite, homosexual, extensive and / or with animals). From the analysis, exhibition and discussion of results some guidelines are provided for the didactic treatment of these films in the Early Childhood classrooms from artistic procedures.

Palabras clave / Keywords:

Cultura visual; Disney; familia; Educación Infantil; Educación Artística.
Visual culture; Disney; family; Infant Education; Artistic Education.

Sugerencias para citar este artículo:

Monleón Oliva, Vicente (2021). Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente 19, (pp. 7-31), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

MONLEÓN OLIVA, VICENTE. Familias diversas. Ejemplos cinematográficos Disney de nueve estructuras familiares. Tercio Creciente, enero 2021, pp. 7-31 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>

Introducción. La cultura visual como pretensión de la Educación Infantil

¿Qué importancia recibe el cine de animación en la formación y desarrollo integral de quienes cursan Educación Infantil?, ¿por qué se enfatiza desde el área de Educación Artística en la necesidad latente de promover una alfabetización audiovisual de calidad en las aulas?, ¿qué consecuencias genera una productora de animación como Disney en cuanto a impacto social?, ¿y concretamente para el colectivo infantil?, ¿qué tipos de estructuras familiares transmite Disney a través de sus producciones cinematográficas durante un siglo de existencia? Estas son las cuestiones generales que motivan una investigación de Tesis Doctoral y a las que se ofrece una respuesta a lo largo de esta publicación.

Mendioroz (2015); Huerta, Alonso-Sanz y Ramon (2019) o Jardón y Arbiol (2016) enfatizan en la necesidad de crear en las aulas de Educación Infantil un tiempo y un espacio para tratar la imagen que ofrece la cultura visual ya que ayuda al colectivo de discentes a conocer, interpretar y participar de forma autónoma y responsable en el entorno que les rodea. “Cuando la gente coge las riendas de los medios, los resultados pueden ser maravillosamente creativos” (Jenkins, 2008, p. 28). También hay una exigencia en cuanto a abordar la cultura visual y su significación ya que todo aquello a lo que el colectivo infantil se exponga durante sus primeros años de vida es decisivo para la configuración de su personalidad, autoconcepto e identidad (Mesías y Sánchez, 2018). Hay que involucrarles en esta cultura sin que les repercuta negativamente: “la imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (Granado, 2003, p. 155). Por ello, las plantillas docentes de Educación Infantil tienen la responsabilidad de introducir todo lo relacionado con la cultura visual en las aulas, para mejorar y potenciar un desarrollo óptimo en las criaturas.

Consecuentemente, es una necesidad y obligación enseñar durante el periodo vital de la infancia a interpretar las imágenes y a utilizar el lenguaje visual como medio de comunicación. Es una actividad primordial en la sociedad occidental y americanizada. De hecho, dicha tarea contribuye a favorecer el desarrollo integral de los individuos al tiempo que les favorece la inmersión en la sociedad de la que emanan para dialogar con ella, cuestionarla, repensarla, valorarla, etc. Precisamente de este desarrollo integral se hace referencia en el marco legal educativo con el que se cuenta en el territorio español (LOE, 2/2003; LOMCE, 8/2013; REAL DECRETO 1630/2006).

La escuela como agente de socialización es la máxima responsable de preparar al colectivo de estudiantes para la vida en sociedad (Jardón y García, 2018). Debe convertirles en miembros activos en la comunidad donde se encuentran y donde aportan su participación para que todo mejore y se avance cooperativamente hacia un futuro progresista. Para cumplir con dicho objetivo es idónea la utilización del cine, siempre y cuando se empleen las metodologías didácticas idóneas para despertar una actitud crítica respecto a los mensajes antisociales que en ocasiones se transmiten.

1. La cinematografía de animación como apéndice de la cultura visual

Entre el amplio abanico de imágenes que ofrece la cultura visual infantil, hay un interés por el ámbito cinematográfico y su uso en la escuela. El cine de animación tiene un gran valor cultural ya que, además de recrear espacios y lugares en su mayoría ficticios, actúa como trasmisor de valores (Morawitz y Mastro, 2008; Wynns y Rosenfeld, 2003) y pautas socialmente aceptadas en una comunidad de habitantes. Por ende, condiciona a quienes consumen estos productos en sus comportamientos. La cinematografía actúa como elemento socializador y; en lo que respecta al género de animación, fantástico e irreal; cumple con una función moralizadora. Es fundamental reflexionar sobre qué valores imperantes se transmiten y fomentan con los filmes, cuestionándolos y sospechando sobre las intenciones que esconden. Esta es una de las motivaciones que introduce el cine para menores desde un enfoque didáctico en las aulas. “Se hace cada vez más difícil ignorar la cantidad de historias que se muestran ante nuestros ojos y que abren una ventana a un universo imaginario” (Cantillo, 2015, p. 134).

De hecho, implicaciones de la imagen como la recreativa y evasiva, asociadas en el cine de animación a la magia y la ficción, son esenciales para el desarrollo integral de la persona que contempla una película por placer. “El cine, por su enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona y conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia” (Pereira, 2005, p. 19). Se generaliza el gusto hacia el cine, tanto por la posibilidad que ofrece para representar la realidad, como para deformarla y crear espacios ideales. Pero no se deben descuidar los riesgos implícitos en un consumo cinematográfico inconsciente de los aprendizajes que confiere. Este es un peligro que se debe contrarrestarse desde la educación, despertando en el colectivo estudiantil una capacidad crítica.

Todo el conjunto de películas de animación tiene un trasfondo: la ambientación que le es otorgada, el contexto histórico en el que se desenvuelven, también los valores y pautas de conducta que quieren transmitir al público. “Página tras página, leyendo, mirando y escuchando, los niños y las niñas aprenden modelos de comportamiento que, a menudo, no son acordes con los cambios sociales” (Ambrós y Prats, 2008, p. 8). “Los modelos narrativos en las películas no solo reflejan microcosmos de procesos históricos, ellas también son creadas a través de cuadrículas o plantillas experienciales las historias que son escritas e identificadas de manera nacional” (Napier, 2001, p. 468).

2. Acercamiento al concepto de familia en la cultura visual Disney

Una de las industrias más significativas como cine de animación es Disney (Asebey, 2011). El momento histórico en el que nace le supone el inicio de su éxito. Esta compañía emerge en la década de los años 20 del s. XX, contexto en el que sus producciones suponen una vía de escape momentánea respecto a las consecuencias de la Gran Depresión de 1929. “Los historiadores fílmicos han reconocido la importancia de las películas de fantasía en 1930” (Mollet, 2013, p. 112). Siendo a partir de este momento cuando comienza a disponer de una cartilla de clientes y seguidores de su filosofía. “Disney Company, ha sido la encargada del imaginario colectivo mundial del hombre y la mujer con sus cuentos de hadas, pero también de introducir el estilo de vida que uno debería buscar” (Gandarilla de Andrés, 2016, p. 28).

La literatura especializada manifiesta una tendencia Disney en cuanto a construcción de un inmaterial que sentencia a la población en base a su sexo biológico, construyendo y preservando una diferenciación de roles de género (Dundes, 2001). Esta situación genera individuos machistas y misóginos. “Disney participa objetivando un mundo para la niñez [...], es importante cuestionarse acerca de las consecuencias que pudiera acarrear en un momento dado la representación que se hace de la mujer en los productos mediáticos que difunde esta empresa” (Maeda, 2011, p. 4).

Esta es una de las tendencias características en Disney. No obstante, ¿qué tratamiento le concede a la familia? Según Martín (2007) esta es en la historia del cine occidental uno de los temas centrales, sobre todo en la animación Disney. Por ello, a pesar de las adversidades, el desenlace para este grupo siempre es positivo. “Para el

final de muchas películas Disney, el tratamiento de la muerte es vencido y, lo más importante, la integridad de la familia es reconstituida y asegurada” (Laderman, 2016, p. 43).

¿Qué tipos de familia son creados, recreados y preservados por Disney? Partiendo de la investigación de Monleón (2020) esta industria cinematográfica presenta una tendencia en la estructura familiar nuclear. Esta se forma por una pareja de progenitores de sexo opuesto con la finalidad de disponer de descendencia para procrear la especie. No obstante, se desconoce el tratamiento para el resto de familias en dicha compañía. ¿Con qué otros tipos se cuentan en la actualidad? Atendiendo a la investigación de Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín (2010) se establece: la familia monoparental (aquella en la que solamente hay un/a progenitor/a para cuidar a la descendencia), la adoptiva (aquella que acoge a miembros de la infancia en condición de orfandad), compuesta o reconstruida (aquella emergente a partir de la combinación de dos familias separadas, divorciadas o con defunción en un/a progenitor/a) y homosexual (compuesta por dos padres o dos madres). Alberdi (1999) complementa esta clasificación añadiendo la familia sin descendencia, la de progenitores/as separados/as y la extensa (aquella en la que los miembros de la infancia son cuidados por familiares no directos). Con todo, investigaciones más recientes como la de Díaz (2015) contemplan a las mascotas como miembros de la propia unidad familiar.

3. Metodología

Esta investigación recurre a una metodología mixta (Sánchez, 2014; Cedeño, 2012) ya que utiliza procedimientos tanto de la cualitativa (Martínez, 2006; Shaw, 2003) como de la cuantitativa (Carbajosa, 2011; Ramos, 2015) para la recogida de datos, y la exposición y discusión de resultados. Tal y como comentan Hernández, Fernández y Baptista (2003) el uso de los llamados multi-métodos otorga calidad a la investigación y conlleva un acercamiento más exhaustivo de los hallazgos presentados.

Primeramente, se selecciona la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016)¹ como muestra en la que estudiar la variable de la familia, conociendo la manera en la que la productora a través de sus figuras, historias, narraciones, diálogos e imágenes en movimiento; presenta 9 tipos de estructuras: nuclear (EF1), monoparental (EF2), adoptiva (EF3), sin descendencia (EF4), con progenitores/as

¹ <https://coleccionesclicas.com/lista-completa-clasicos-disney/>

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

separados/as (EF5), compuesta (EF6), homosexual (EF7), extensa (EF8) y con animales (EF9). Se atiende a un sistema de codificación (Strauss y Corbin, 2002) para la exposición de datos posterior – esta se presenta inmediatamente después de cada estructura familiar –.

Tras una primera revisión, del conjunto de 60 films, se declinan 12 para el estudio. Los motivos de dicha decisión parten, por un lado, de la inexistencia de una única trama en el filme que permita categorizar el tipo de familia de la figura principal (estos sobre todo son un conjunto de películas compuestas por la agrupación de cortometrajes mayoritariamente musicales en los que la esencia reside en la utilización de la música como lenguaje), por otro lado, porque se trata de películas en las que no se referencia la variable de la familia en ninguna de sus estructuras. Concretamente se rechazan los clásicos 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 22, 38, 44, 53 y 54.

Se revisan nuevamente los largometrajes restantes atendiendo a la historia de vida de sus figuras protagonistas y de las estructuras familiares que se presentan en su existencia. Esta información se analiza en una tabla, atendiendo también a la clasificación de largometrajes de acuerdo a la década en la que son producidos. En este momento de la investigación se recurre a técnicas cualitativas como la revisión de los discursos mediante el análisis de la palabra (Cea, 2001) o al estudio de la iconografía propio de la Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013). Tras ello, se genera una tabla visual de resultados (Marín y Roldan, 2008, 2009, 2010 y 2014) en la que se recoge el filme seleccionado de cada década para el análisis y el tipo de estructura familiar que se aborda con dicho largometraje. Paralelamente, los hallazgos encontrados para toda la colección se materializan a través de gráficas de barras y de porcentajes (Garcés, 2000) como elementos propios de la investigación cuantitativa.

Con todo, dicha investigación se enmarca en el contexto de una Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; esta de desarrolla entre 2017-2020. Los resultados son los organizados y compartidos en esta publicación.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

4. Resultados y discusión

Tabla 1.

Tipos de estructuras familiares presentados en los 12 filmes seleccionados de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016)

Época	Largometraje	Personaje principal	Tipos de estructura familiar																
			E	E	E	E	E	E	E	E	E								
			F	F	F	F	F	F	F	F	F								
Años '30 del s. XX	Clásico 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940)	Pinocho																	
Años '40 del s. XX	Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)	Cenicienta																	
Años '50 del s. XX	Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	Reina																	
Años '60 del s. XX	Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	Familia Banks																	
Años '70 del s. XX	Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	Eglantine Price																	
Años '80 del s. XX	Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	Taron																	
Años '90 del s. XX	Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	Mulan																	
Años '2000 del s. XXI	Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)	Jim																	
Años '10 del s. XXI	Clásico 55. <i>Frozen: el reino del hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)	Elsa																	

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

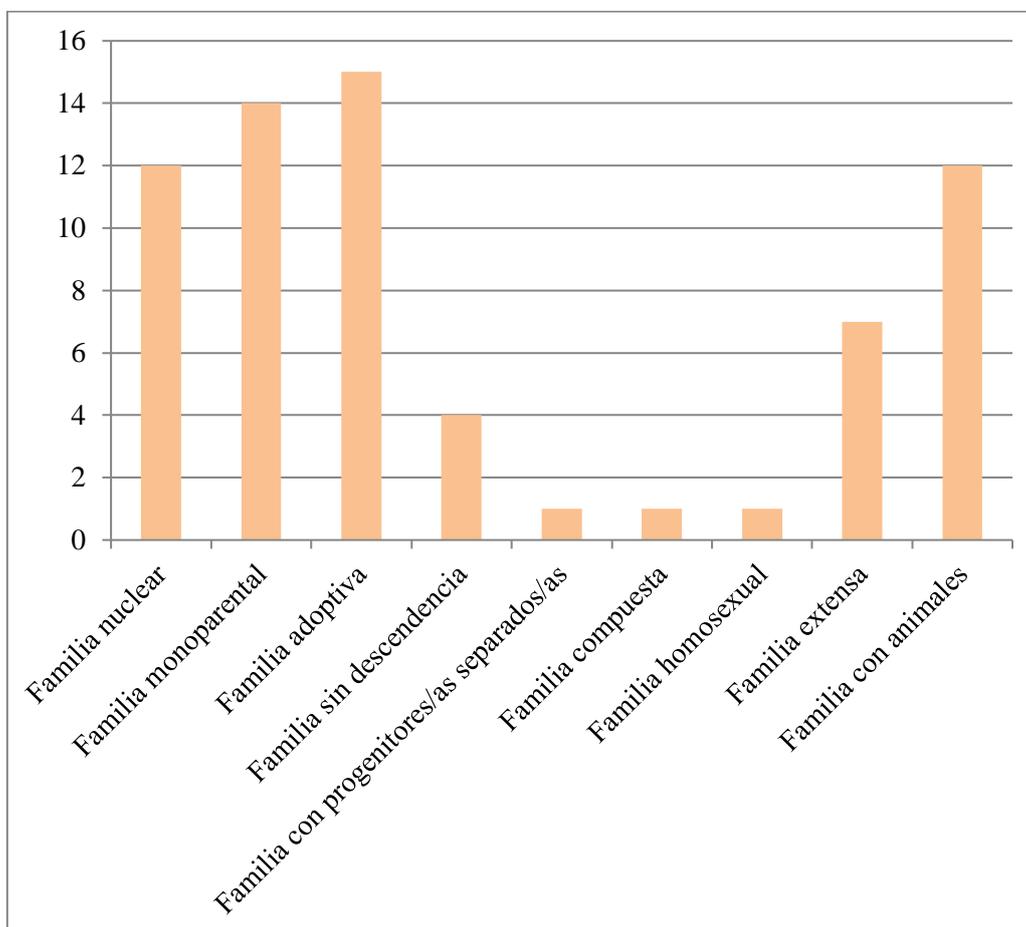


Figura 1. Gráfica con la frecuencia de cada tipo de estructura familiar en la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016)

La década de los años '30 del s. XX se contextualiza como el momento histórico en que Disney produce los primeros largometrajes de la colección "Los clásicos". Solo se comercializan 3 largometrajes de los cuales se selecciona para el análisis *Pinocho* (Disney, 1940). Este es el primer filme en el que se presenta la familia monoparental, siendo el hombre quien cuida de su descendencia. Esta situación resulta significativa ya que contradice lo establecido en la literatura especializada (Watts, 2013; Barrier, 2007). Walter Elias Disney es un niño que crece odiando a su padre debido a las agresiones físicas y daños psicológicos que este le causa; por ello, en sus producciones tiende a omitir dicha figura. En el análisis se encuentran 14/67 (22%) familias de tipo

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

monoparental, resultando 7/14 las que conservan la figura del padre y 7/14 restantes las que presentan la figura de la madre.

En *Pinocho* (Disney, 1940) Gepeto es un hombre de edad avanzada quien lamenta no haber formado una familia normativa y disponer de descendencia para compartir su existencia. La noche en la que crea a su nueva marioneta con forma de niño, a quien llama Pinocho, se le concede su deseo y el hada azul otorga vida al títere. Así se inicia una trama en la que Pinocho debe educarse en base a unos principios éticos y sociales que le van a permitir conseguir transformarse en un niño real; disponiendo del apoyo de su nueva familia para ello. Este tipo de familia resulta significativa para ser introducida en el aula de Educación Infantil ya que sirve para desmentir estereotipos centrados en etiquetar a las mujeres con unos roles más relacionados con el cuidado de quienes pertenecen a la infancia mientras que les niega dicha posibilidad a los varones (Guitlin, 2001). Asimismo, en el largometraje también se introduce una idea que relaciona a los animales con miembros de la estructura familiar (Díaz, 2015). De hecho, previamente a Pinocho, Gepeto comparte su cotidianidad con Cleo (un pez) y Fígaro (un gato) a quienes cuida y considera miembros de su familia.



Figura 2. Familia monoparental y con animales de Pinocho en *Pinocho* (Disney, 1940)

En la década de los años '40 del s. XX se notifica un aumento de producciones de esta colección. De este conjunto, se selecciona para el análisis *La Cenicienta* (Disney, 1950). Esta es la única historia (1/67) (1%) en la que se presenta la familia extensa como tipo de estructura social; por ello se selecciona para el análisis.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

Cenicienta vive con su pareja de progenitores hasta que su madre fallece. Tras ello, su padre se casa con otra señora viuda que tiene dos niñas. Este acto supone el surgimiento de otro tipo de familia, la reconstruida ya que se forma a partir de otras. Así se comparte en el filme: “Y allí, en un castillo señorial, vivía un honorable caballero viudo con su pequeña hija Cenicienta. Aunque él era un padre amable y cariñoso que le daba a su hija toda clase de lujos y comodidades sentía que le hacía falta el cariño de una madre. Y así pensando volvió a casarse. Eligiendo para su segunda esposa una viuda de buena familia con dos hijas de la misma edad que Cenicienta. Se llamaban Anastasia y Drizella”. Este mensaje enmascara los principios de la estructura familiar nuclear y heteropatriarcal (Guitlin, 2001), ya que referencia una necesidad sesgada de dos personas de sexo opuesto para encargarse del cuidado de la descendencia. No obstante, si en las aulas se genera una alfabetización audiovisual óptima, con una decodificación y crítica de mensajes, es posible introducir este largometraje como ejemplo de la diversidad familiar. No únicamente abordando el visionado del filme desde la pasividad.



Figura 3. Familia reconstruída y/o extensa de Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950)

En la década de los años '50 se etiqueta el filme *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955) como representativo de una familia en la que los animales son considerados miembros de la misma (Díaz, 2015). La trama versa sobre la historia de vida de Reina a partir del momento en que Jaimito se la regala a Linda por su aniversario. Este es el primer filme de la colección en el que se especifica de una manera directa este tipo de familia tal y como el varón se lo comenta a su esposa: “¿Sabes Linda? Con Reina aquí a nuestro lado, nuestra vida está completa”. Este es un mensaje sumamente positivo y significativo para la preservación de los derechos del reino animal, sobre todo por el momento histórico tan temprano en el que se

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

contempla dicha posibilidad familiar. Una de las características que representa a Disney es el compromiso ambientalista que comparte desde sus orígenes (Digón, 2006). Independientemente de las posibilidades visuales, estéticas y musicales que presenta como recurso de Educación Artística para el tratamiento del tema de la familia en Educación Infantil, es posible rescatarlo también como medio para abordar una educación en valores centrada en la preservación de la naturaleza y de quienes habitan en esta. Este sentimiento animalista se refleja con un total de 12/67 (18%) situaciones familiares en las que se considera a los animales miembros de esta estructura social.

No obstante, como crítica y/o contraposición se destaca nuevamente la preservación de un modelo de familia nuclear ya que las uniones que se producen parten de dos miembros de sexo opuesto (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). Esta idea también se presenta entre quienes componen el reino animal. Reina desarrolla una relación amorosa con Golfo, un perro callejero. Además, el fin último de las relaciones se basa en la procreación y la permanencia de la especie. Estas situaciones deben de tratarse con cautela desde las aulas de Educación Infantil, ya que en caso omiso se asimilan mensajes estereotipados en el subconsciente de quienes consumen los largometrajes de manera pasiva (Granado, 2003).



Figura 4. Familia con animales de Reina en *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

En la década de los años '60 del s. XX se selecciona para el análisis el largometraje *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964). Este es el primero de la colección en el que se recurre a la combinación de animación y filmación real con personas. Concretamente, en dicha historia se recoge como significativa la presencia de la estructura familia nuclear (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). La trama se basa en la historia de una familia londinense de principios del s. XX compuesta por un hombre (quien ejerce la vida pública en su trabajo del banco y se desentiende de la educación de su descendencia), un mujer (sufragista pero sumisa a las voluntades de su esposo) y una pareja de niños (Jane y Michael). El aspecto significativo de dicho largometraje reside en la pretensión que persigue para moralizar a la sociedad y difundir este tipo de estructura familiar como válida y única (Maeda, 2011). No obstante, cuando se pretende ofrece una alfabetización visual de calidad desde las aulas de Educación Infantil partiendo de los posicionamientos de la Educación Artística, se debe prestar atención a dichas situaciones sesgadas que se presentan como verdades absolutas. Como datos numéricos se destaca que en esta colección se etiqueta un total de 12/67 (18%) ejemplos en los que se preserva la estructura familia nuclear.



Figura 5. *La familia Banks como ejemplo de estructura familiar nuclear en Mary Poppins (Disney y Walsh, 1964)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

Tras esta, en la década de los años '70 se anota un descenso en el número de producciones Disney para esta colección, con un total de 3. De este conjunto se selecciona un filme que es etiquetado como representativo de la familia adoptiva (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). A lo largo de la colección se destaca un total de 15/67 (23%) de situaciones familiares basadas en la adopción de miembros de la infancia por personas adultas. Esta situación se explica por la historia de vida del propio Walter Elias Disney ya que se desenvuelve en un entorno de violencia por parte de su progenitor contra su madre, su hermano y su propia persona, encontrando una única vía de escape en la creación artística (Watts, 2013; Barrier, 2007). Partiendo de dicha situación, se entiende que potencie los sentimientos familiares en otras personas no relacionadas con la de tipo y/o vínculo directo.

Concretamente, se selecciona *La bruja novata* (Walsh, 1971). Este sigue la misma composición que *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964) una producción que parte de la combinación de animación con filmación real. En este ejemplo, Eglantine Price es una señora de mediana edad soltera que estudia un curso de brujería por correspondencia para desarrollar un hechizo con el que vencer al ejército alemán durante la II Guerra Mundial en Londres. Durante dicho proceso, se le asigna el cuidado de tres hermanos huérfanos. En conjunto, buscan al profesor Emelius Brown para que les ayuden con la magia que necesitan. Finalmente, las aventuras que viven desarrollan entre los 5 miembros sentimientos de afecto, que desencadenan en una unión entre la mujer y el hombre y una adopción de los 3 miembros de la infancia. Esta situación, resulta significativa para ser introducida en las aulas de Educación Infantil desde un posicionamiento artístico de la cultura visual. No obstante, precisa un cuidado en cuanto a su tratamiento ya que nuevamente introduce la idea de una estructura familiar nuclear de corte heterosexual que surge tras el desarrollo y la experimentación de un amor romántico (Barber, 2015).

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021



Figura 6. La familia adoptiva de Eglantine Price en *La bruja novata* (Walsh, 1971)

A partir de este momento, con la llegada de los años '80, la productora experimenta un crecimiento constatable con el número de largometrajes que produce con respecto a años anteriores. En esta década se estrenan un total de 7 clásicos enmarcados en esta colección. De estos, se rescata *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985) como representativo de la familia extensa (Alberdi, 1999). Partiendo de la historia de vida de Walter se entiende también que se procedan diversas situaciones similares en la colección 7/67 (10%). Taron ejemplifica un modelo de niño que carece de progenitores – en este caso por motivos desconocidos – que es cuidado por otros familiares, un señor de edad avanzada llamado Dallben. De hecho, el joven recurre al nombre del hombre para dirigírsele en lugar de utilizar términos más familiares, mostrando así un distanciamiento entre ambos. Nuevamente, al igual que se aprecia con el filme *Pinocho* (Disney 1940) este largometraje sirve para romper los roles de género que condicionan únicamente a la mujer aptitudes para el cuidado de la infancia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021



Figura 7. Taron y Dallben como representación de la familia extensa en *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

Le sigue la década de los años '90 con un total de 12 producciones enmarcadas dentro de esta colección Disney. De este conjunto se selecciona *Mulan* (Coats, 1998) como un ejemplo de familia sexualmente diversa. Esta es la única situación familiar de estas características notificada en el análisis (1/67) (1%) aunque no se relaciona directamente con la nomenclatura de familia homosexual (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010) que por definición estricta requiere de una pareja de progenitores con el mismo sexo, es decir, contar con dos madres o con dos padres. *Mulan* es una joven que rompe con el estereotipo de mujer, ya que no presenta los rasgos típicos que por tradición se le atribuyen a la feminidad. Esto se manifiesta en la película cuando no cumple con las expectativas de la casamentera quien manifiesta su imposibilidad de encontrarle un marido: "Puede que parezcas una novia pero no aportarás honor a tu familia nunca". Paralelamente, se desata la guerra entre el imperio chino y el ejército de hunos; solicitando que un varón de cada familia se aliste para combatir. En el caso de la unidad de *Mulan* – que es de tipo extenso porque convive tanto con sus progenitores heterosexuales como con su abuela – solo se cuenta con su padre Fa Zu, un anciano enfermo. Por ello, la chica decide travestirse con sus armaduras y desarrollar el rol de un hombre para protegerle. En dicho proceso de transición, descubre una afinidad y una predisposición por actividades asociadas directamente por tradición al sexo del hombre (lucha, combate, deporte, etc.). Asimismo, durante la

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

formación en el ejército desarrolla un vínculo emocional con su capitán Shang de manera recíproca y es precisamente en dicha situación en la que se etiqueta esta familia sexualmente diversa, ya que un hombre se enamora de otra persona con apariencia de varón. Por tanto, aunque de un modo indirecto, se defiende una estructura familiar homosexual. Diversidades como esta deben ser especificadas y presentadas con normalidad en las aulas de Educación Infantil. De no hacerlo, se perpetúan los lastres de una sociedad del heteropatriarcado y defensora de los valores del amor romántico y heterosexual (Barber, 2015).



Figura 8. *Mulan y Shang como ejemplo de familia sexualmente diversa en Mulan (Coats, 1998)*

En los primeros diez años del s. XXI se encuentra también un total de 12 largometrajes para la colección "Los clásicos" Disney. De este conjunto se selecciona *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002) ya que sirve como ejemplo de la familia con progenitores/as separados/as (Alberdi, 1999). Jim experimenta el duelo causado por el abandono de su padre cuando este es un niño, siendo su madre el único referente familiar del que dispone. Esta situación de pérdida de padre se entiende y relaciona con la literatura especializada que aborda la problemática familiar infantil de propio Walter. Asimismo, la historia de vida de Sara como madre de Jim sirve para empoderar a la mujer ya que presenta a una figura independiente del varón para su desempeño en la vida. Se destaca que este es el único largometraje de la colección (1/67) (1%) que introduce esta estructura familiar.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021



Figura 9. *Jim y su madre como ejemplo de familia con progenitores/as separados/as en El planeta del tesoro (Clements, Conli y Musker, 2002)*

Finalmente, de la década de los años '10 del s. XXI se rescata el largometraje de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) con Elsa como protagonista y como ejemplo de familia sin descendencia (Alberdi, 1999). La trama se centra en la historia de vida de una mujer con el poder de helar todo aquello que toca, pero que debe permanecer oculta de la sociedad por temor a que su no normatividad se traduzca en una persecución contra su persona. Dicha situación de vivir oprimida a su realidad conlleva a especialistas como García-Manso (2017) a etiquetarla como mujer sexualmente diversa. No obstante, en las pretensiones de esta investigación no se valora. Elsa representa un ejemplo de mujer soltera, una muestra de la ruptura de los estereotipos tradicionales del amor romántico, ya que renuncia a la unión con un varón. Además, este cambio de paradigma se ejemplifica también con la salvación de su hermana Anna. Ella necesita una manifestación de amor verdadero para que su corazón se caliente de nuevo. No obstante, en este caso, la muestra no proviene de un hombre, sino del amor fraternal manifestado por Elsa.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021



Figura 10. Elsa como ejemplo de familia sin descendencia en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

5. Aplicaciones didácticas

Partiendo del potencial que tiene Disney como productora de animación y el gusto que genera en la Educación Infantil Asebey (2011) contempla la necesidad de introducirla como contenido en las aulas de dicha etapa. ¿Cuál es la manera de proceder al respecto? Se aprecia una tendencia generalizada a recurrir al audiovisual con alumnado de edades comprendidas entre 3-6 de un modo pasivo (Monleón, 2020; Granado 2003), es decir, se proyectan filmes de esta productora únicamente en aquellos momentos en los que la figura docente busca la calma en su aula. Tal y como apuntan especialistas en cultura visual de la imagen y del audiovisual como Asebey (2011) esta situación es tildada de peligrosidad ya que conlleva a que el colectivo de menores asimile unos mensajes, ideología, política, etc., que parten de las pretensiones de un contexto norteamericano de la década de los años '30 del siglo pasado y cuya identidad perdura hasta la actualidad.

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquéllas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales. (Martínez-Salanova, 2010, p. 54)

En contraposición, se propone favorecer una educación del audiovisual de calidad y que sirva para el desarrollo integral de individuos más tolerantes y respetuosos, inmersos en una sociedad cada vez más globalizada, plural y diversa (Cobos, 2010). Esta es una de las pretensiones de la Educación Artística (Bursset, 2019; Castell-Villanueva, 2019). Se necesita favorecer desde la Educación Artística una pedagogía crítica que ayude al alumnado a cuestionarse la información que las imágenes codifican. Hay que enseñarles a decodificar dicha información, (re)interpretarla, cuestionarla, criticarla y adaptarla a su realidad. De esta manera, se rescatan las potencialidades de la imagen desde una perspectiva artística (Alonso-Sanz, 2020; Goyoneche-Gómez, 2020).

6. Conclusiones

Grosso modo, con este estudio se constata que la productora de animación Disney en su colección cinematográfica “Los clásicos” (1937-2016) introduce la temática de la diversidad familiar desde un enfoque plural y diverso. De hecho, a lo largo de las nueve décadas en las que se extiende diseña y difunde 9 tipos de estructuras familiares para los personajes protagonistas que crea en cada trama. Estas son: nuclear, monoparental, adoptiva, sin descendencia, con progenitores/as separados/as, compuesta, homosexual, extensa y con animales.

Esta situación supone un enriquecimiento de los aprendizajes de quienes cursan Educación Infantil siempre y cuando dichos filmes se introduzcan en el aula de una manera activa, favoreciendo propuestas didácticas que contribuyan a su desarrollo integral como ciudadanía individual y colectiva, perteneciente a una comunidad, a una sociedad. Aunque se presentan estructuras familiares diversas, se concluye con un tratamiento generalizado de la imposición de la nuclear y heteronormativa como filosofía y paradigma que aborda todos los filmes. Por ello, se defiende la necesidad de una educación audiovisual que contribuya a contrarrestar estos mensajes sesgados y anclados en una mentalidad contextualizada en el pasado.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos, 25(1), 111-119.
https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora 'flaneuse' en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 363-386.
<https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Ambrós, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en *Las Tres Mellizas*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 213, 7-18.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 503-513.
<https://doi.org/10.1174/021037010793139653>
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Barber, M. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.
- Barrier, M. (2007). *The animated man: A life of Walt Disney*. California: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520941663>
- Burset, S. (2019). Miradas, espacios y relaciones en la Didáctica de las Artes Plásticas. *Didacticae*, 6, 3-6.
<https://doi.org/10.1344/did.2019.6.3-6>
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133-145.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 132(33), 183-191.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.132.24903>
- Castell-Villanueva, J. (2019). Una experiencia de concienciación fundamentada en la creación de recursos educativos abiertos desde la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 22-36.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista Res Non Verba*, 2(2), 17-36.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento
Enero 2021

- Clements, R., Conli, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). El planeta del tesoro [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). Mulan [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Cobos, T. L. (2010). Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura Otaku en América Latina. Razón y palabra, 15(72), 1-29.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). Frozen: El reino de hielo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Díaz, M. (2015). El miembro no humano de la familia: las mascotas a través del ciclo vital familiar. Revista Ciencia Animal, 9, 83-98.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. Comunicar, (26), 163-169.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B. y Sharpsteen, B. (directores). (1940). Pinocho [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Radio Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). La Cenicienta [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1955). La dama y el vagabundo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. y Walsh, B. (productores) y Stevenson, R. (director). (1964). Mary Poppins [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Dundes, L. (2001). Disney's modern heroine Pocahontas: revealing age-old gender stereotypes and role discontinuity under a façade of liberation. The Social Science Journal, 38(3), 353-365. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(01\)00137-9](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(01)00137-9)
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). La percepción de la identidad del árabe musulmán. Caso Homeland. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Garcés, H. (2000). Investigación científica. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de "La Reina de las Nieves" en el siglo XXI. Álabe, 15, 1-11.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.7>
- Goyoneche-Gómez, E. (2020). El poder del archivo fotográfico 'anti-icónico' y su efecto histórico de representación: Sudamérica en el mapa global moderno. Arte, individuo y sociedad, 32(2), 345-361.
<https://doi.org/10.5209/aris.63408>
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. Comunicar, 20, 155-158.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

- Guitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16
- Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). *Taron y el caldero mágico* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Jardón, P. y Arbiol, J. (2016). El cinema com a eina educativa per al currículum escolar y el treball en xarxa. En V. Pardo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial y social valencià* (pp. 173-186). Valencia: Universitat de València.
- Jardón, P. y García, S. (2018). La identitat humana mitjançant la figura de l'infant salvatge en la filmografia: La socialització en l'educació. En J. P. García y P. Jardón (Coords.). *Identidades, Cine y Educación: Didáctica de la pantalla IV espai Cinema* (pp. 19-39). Valencia: Tirant Humanidades.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Laderman, G. (2016). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27-46.
<https://doi.org/10.1093/jaar/68.1.27>
<https://doi.org/10.1093/jaarel/68.1.27>
<https://doi.org/10.1093/jaarel/LXIII.1.27>
- Maeda, C. (2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Marín, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.). *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 97-108). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23.
https://doi.org/10.1386/eta.6.1.7_1
- Marín, R., y Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. Granada: Universidad de Granada.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

- Martín, J. J. (2007). Modelos de familia en el cine contemporáneo. *Revista de Estudios e Investigación Teológico de Murcia O.F.M.*, 44(23), 431-433.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 18(35), 53-60.
<https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-05>
- Mendioroz, A. M. (2015). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 11-23.
- Mesías, J. M. y Sánchez, C. (2018). "Paisajes del yo": Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI*, 9, 110-130.
<https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song...": Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
<https://doi.org/10.13110/marvelstales.27.1.0109>
- Monleón, V. (2020). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Morawitz, E. B. y Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. *Gender-Based Attitudes and Beliefs. Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
<https://doi.org/10.1177/107769900808500109>
- Napier, S. J. (2001). Confronting master narratives: History as vision in Miyazaki Hayao's cinema of de-assurance. *Positions: east asia cultures critique*, 9(2), 467-493.
<https://doi.org/10.1215/10679847-9-2-467>
- Ley Orgánica 2/2003, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Pereira, C. (2005). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. Barcelona: PPU.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Sánchez, M. C. (2014). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, vol. monográfico, 11-30.

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5591>
Investigación

**La cuestión imaginativa: del dibujo y la
fotografía a la imagen en movimiento**
Enero 2021

- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Shaw, I. (2003). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.
- Walsh, B. (productor) y Stevenson, R. (director). (1971). La bruja novata [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company.
- Watts, S. (2013). The magic kingdom: Walt Disney and the American way of life. Misuri: University of Missouri Press.
- Wynns, S. L. y Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. Southern Communication Journal, 28(3), 91-106.
<https://doi.org/10.1080/10417940309373253>