



El conflicto interpersonal en el cine de animación infantil. Un estudio comparativo entre el cine clásico y el cine postmoderno

Interpersonal conflict in children's animated films. A comparative study between classic and postmodern cinema

Santiago Arranz Orlandi

Tutor:

Florentino Moreno Martín

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Psicología Social

Universidad Complutense de Madrid

Curso académico 2019/2020

Índice de contenidos

1. Resumen	3
2. Introducción.....	4
2.1. Tradición cultural, premisas argumentales y guion cinematográfico	5
2.1.1. <i>Tradición cultural y premisas argumentales</i>	5
2.1.2. <i>El conflicto interpersonal en el guion cinematográfico</i>	7
2.2. Bases del conflicto interpersonal en el cine de animación.....	7
2.2.1. <i>Teorías del conflicto</i>	7
2.2.2. <i>Jerarquía y poder</i>	10
2.2.3. <i>Roles de género</i>	10
2.2.4. <i>Uso de violencia</i>	12
2.3. Objetivos	14
3. Metodología.....	14
3.1. Muestra.....	15
3.2. Instrumentos	15
3.3. Procedimiento.....	15
3.4. Análisis de datos.....	16
4. Resultados	16
4.1. Motivos del conflicto	17
4.2. Jerarquía y poder	19
4.3. Roles de género	22
4.4. Uso de violencia	23
4.5. El viaje como recurso para el conflicto	25
5. Discusión.....	28
5.1. Motivos del conflicto	28
5.2. Jerarquía y poder	29
5.3. Roles de género	31
5.4. Uso de violencia	31
5.5. El viaje como recurso para el conflicto	33
5.6. Implicaciones prácticas	34
6. Referencias bibliográficas.....	35
7. Anexos.....	44

1. Resumen

El cine de animación tiene una fuerte influencia en los procesos de socialización de los niños. El cambio en la corriente de pensamiento que supuso la visión postmoderna ha modificado el modo en el que se narran las historias, afectando a su vez a los procesos de socialización. El análisis de factores psicosociales presentes en el cine de animación es de gran importancia, ya que los niños adquieren comportamientos a través de este medio. El objetivo del presente análisis es describir el modo en que se expresan los conflictos interpersonales y comparar dicha presentación en el cine clásico (hasta 1968) y el cine postmoderno (a partir de 1990). El conflicto interpersonal es un fenómeno complejo con gran importancia en el cine, ya que es el núcleo y el motor de las subtramas o relaciones entre personajes. Los elementos de referencia para el análisis de los conflictos han sido la estructura jerárquica y la diferencia de poder entre los personajes, así como el uso de la violencia para resolver conflictos y la representación de los roles de género. Estos elementos condicionan el modo en el que los personajes de uno y otro género gestionan los conflictos. Se realizó un análisis de contenido cinematográfico de una muestra de películas, atendiendo a la conducta de los protagonistas y sus subtramas desarrolladas.

Los resultados muestran un gran cambio en la representación de los conflictos interpersonales de una época a otra. El origen de los conflictos en el cine clásico responde a la diferencia de roles propia del funcionalismo parsoniano, mientras que en el cine actual los conflictos aparecen cuando se cuestiona el rol asignado. La estructura jerárquica es un elemento con mucho peso en el cine de animación, y condiciona las estrategias frente al conflicto de los personajes implicados. Mientras que en el cine clásico la jerarquía se mantiene invariable, en el cine actual sufre un cambio gracias a la acción del protagonista. Por otro lado, la representación del rol de la mujer ha cambiado drásticamente del cine de una época a otra. En el cine clásico, la mujer podía ser el desencadenante del conflicto, pero tenía un papel completamente pasivo en su gestión, mientras que en el cine actual ha ido adquiriendo autonomía paulatinamente, hasta conseguir gestionar conflictos de forma similar a los protagonistas varones. El uso de la violencia en la resolución de conflictos apenas ha cambiado de un período a otro. En ambas épocas la violencia resulta clave en el desarrollo de la relación entre personajes y en la resolución del conflicto. No obstante, en el cine postmoderno existen casos que tratan de condenar la violencia, aunque siguen recurriendo a ella, ya que el elemento cómico de la misma la hace muy atractiva al espectador. Por último, en el cine postmoderno aparece el viaje, empleado como un recurso argumental para desarrollar los conflictos. El viaje permite situaciones de contacto, así como obstáculos que se deben superar cooperativamente y que acaban transformando la relación entre personajes.

El cambio en la presentación de los conflictos en el cine de animación es consecuencia directa del cambio de pensamiento de sus creadores. En la época clásica, el cine tenía una función adoctrinadora orientada a la adaptación, mientras que el cine actual parece empoderar a los jóvenes en la defensa de su individualidad. De igual forma, el cambio en la representación de los roles de género presumiblemente tendrá un impacto positivo en las expectativas de los jóvenes hacia el conflicto, ya que considerarán igual de capaces a ambos géneros. La violencia es un elemento controvertido en la animación, ya que no existe consenso sobre su posible influencia en la conducta infantil y, por tanto, en su uso como estrategia de resolución de conflictos.

Palabras clave

conflicto interpersonal; cine; animación; violencia; estereotipos de género

2. Introducción

El cine es un medio artístico que sirve como espejo cultural de la sociedad en la que aparece. No obstante, el cine en general, y la animación infantil en particular, también funcionan como una industria cuyo objetivo es el entretenimiento de grandes masas. De esta forma, para ser exitosa, la industria debe reflejar, o al menos estar en sintonía, con la corriente de pensamiento dominante para así llegar al mayor número posible de espectadores. En cuanto al público infantil, el cine debe representar los valores de los padres, los cuales suelen decidir qué contenido mostrar a sus hijos. Los niños pasan una gran parte de su tiempo de ocio viendo dibujos animados, ya sea en formato serie o en largometrajes. Los jóvenes de ocho a 18 años ven la televisión, de media, cuatro horas y media al día (Rideout et al., 2010). Los medios audiovisuales tienen gran importancia en el proceso de socialización de los niños (Signorielli, 1990), provocando que imiten y adquieran como propios comportamientos observados en estos medios (American Academy of Pediatrics, 2001).

Siguiendo la teoría del aprendizaje social de Bandura (1969, 1976), los medios audiovisuales proporcionan modelos de comportamiento cuya conducta presenta una serie de contingencias. A través de la observación, los espectadores aprenden y replican dichos comportamientos en situaciones similares. A través de los medios, los niños adquieren conocimiento sobre el mundo que les rodea y aprenden cómo resolver problemas (Fisch, 2004; Van Evra, 2004), tales como los conflictos interpersonales cotidianos. La teoría de la cultivación (Gerbner, 1998) postula que los medios influyen en las creencias sobre el mundo y, consecuentemente, en la conducta. Por ejemplo, la visualización de contenidos violentos llevaría a creer que resolver conflictos agresivamente sería efectivo y no tendría consecuencias negativas (Hofferth, 2010).

Estos medios, entre los que se incluye el cine de animación, reproducen los valores dominantes de la época, por lo que es posible apreciar su evolución comparando los productos de un período y otro. Hasta mediados del siglo XX dominaba en la sociedad la óptica de modernidad, siendo una de sus teorías más representativas el funcionalismo de Parsons (1951/1999). Según este autor, las personas actúan cumpliendo unos roles que vienen determinados por las normas y valores de la sociedad en la que viven. El mantenimiento de estos roles permite el funcionamiento y reproducción de las instituciones y estructuras sociales, tales como la estructura familiar clásica. La forma de mantener y reproducir el sistema imperante es a través de la socialización y el control social. De esta forma, el cine de animación representaría la funcionalidad de los roles a través de sus personajes, influyendo en el proceso de socialización de los niños y tratando de perpetuar la estructura social. Por ejemplo, mostrar personajes femeninos sumisos y que se encargan de las labores del hogar permitirá a las niñas aprender que su función en la sociedad es vivir subrogada a su marido y a las tareas domésticas.

En la década de 1960 empezaron a surgir una gran cantidad de críticas sobre esta visión funcionalista de la modernidad. Algunas corrientes sociales, como el marxismo o el feminismo, criticaron que el funcionalismo parsoniano permitía la reproducción de las grandes desigualdades presentes, y reclamaban la importancia del conflicto y del cambio social (Holmwood, 2005), cuestionando los roles que proponía esta teoría. A raíz del rechazo hacia esta visión de la modernidad, surgieron una gran cantidad de teorías sociales, las cuales se pueden recoger bajo el paradigma de la postmodernidad. La visión postmoderna rechaza el dogma y la búsqueda del saber objetivo propio de la modernidad, destacando la importancia de la multiplicidad de perspectivas (Gergen, 1991/2006). De esta forma, la lógica de este paradigma es el rechazo a la búsqueda de consenso en todos los ámbitos de conocimiento, desde las artes hasta las ciencias y la política. Dos hitos históricos que rompieron la dinámica de

confrontación de perspectivas contrapuestas en pugna por la verdad (lógica de la modernidad) para exaltar la diversidad de perspectivas (propia de la postmodernidad), fueron las revueltas estudiantiles de mayo de 1968 en Francia y la caída del muro de Berlín en 1989.

El cine, como medio cultural y artístico emergente en el siglo XX, no permaneció ajeno al cambio de paradigma. La lógica de la postmodernidad afectó a este medio principalmente de dos formas. En primer lugar, estos largometrajes desafían las estructuras narrativas clásicas y abogan por la inclusión de elementos narrativos y cinematográficos nuevos y vanguardistas (Kretzschmar, 2002). Un ejemplo es la ruptura de la “cuarta pared” para que los personajes se dirijan a los espectadores. En segundo lugar, el cine refleja la realidad sociopolítica del momento, por lo que, bajo este paradigma social, trata de rechazar la representación de los dogmas y promulga la subjetividad a la hora de contar historias (Molina Foix, 1995). En el cine de animación infantil se desafía el dogmatismo de Disney gracias al surgimiento de nuevos estudios (p.ej. DreamWorks), que llevan a la gran pantalla una mayor diversidad de historias, las cuales se separan del rígido esquema del cine animado clásico. Ejemplos de ello son la introducción de protagonistas antihéroes o la aparición de heroínas.

Las narraciones del cine reflejan una gran cantidad de fenómenos psicosociales al mostrar las peripecias de unos personajes que interactúan entre sí. El conflicto interpersonal tiene una gran importancia dentro de estas historias, ya que sirve como motor argumental de las subtramas (Sánchez-Escalonilla, 2004). No obstante, este fenómeno no ha sido suficientemente analizado desde la perspectiva social, ya que las investigaciones que tenían como objetivo el estudio del conflicto hacen referencia al conflicto social o intercultural (p.ej. Pérez Romero y González-Fierro Santos, 2011; Rigoletto, 2014; Ruiz Castillo y Escribano Gutiérrez, 2007; Smets, 2015), con la excepción del recopilatorio del seminario de De la Torre (1999).

2.1. Tradición cultural, premisas argumentales y guion cinematográfico

2.1.1. Tradición cultural y premisas argumentales

Para comprender los conflictos en las narraciones del cine es preciso conocer el origen y el hilo conductor que permite construir la historia, ya que a través de los aspectos narrativos y cinematográficos se construyen estos conflictos, los cuales sirven como motor de la película. Las historias de Disney, en especial las más clásicas, tienen tramas simples y lineales, con conceptos claramente diferenciados del bien y del mal. Una de las razones principales es que resultaban más sencillas a la hora de transformarlas en largometrajes animados (Davis, 2006). De esta forma, se adaptaron y simplificaron cuentos de hadas y, en menor medida, mitos de la cultura europea, como las historias de los hermanos Grimm o el mito de Hércules. Estas historias de la edad antigua y medieval tenían una función fabulística, tratando de enseñar una moraleja que sirviera para educar a los niños (en el caso de los cuentos de hadas) mostrándoles comportamientos incorrectos que debían ser castigados.

Las películas contemporáneas introducen historias originales (p.ej. *Coco*), o modifican hasta tal punto historias antiguas que prácticamente no son reconocibles (p.ej. *Vaiana*). La irrupción de la lógica postmoderna ha provocado que se rechace transmitir moralejas clásicas, promulgando mensajes de distinta índole. De esta forma, es posible que el planteamiento de estas historias haya cambiado drásticamente. En lo que respecta al conflicto de los personajes, este cambio se traduciría en un cambio en los motivos que subyacen y justifican los conflictos.

Campbell (1949/1959) realizó un profundo análisis antropológico de estas historias míticas que influyó en todos los estudios posteriores. En la industria cinematográfica, Vogler (1985), el cual trabajaba como consultor de guiones en Disney, realizó una breve monografía acercando esta visión de los mitos al grueso de directores y guionistas de Hollywood. Campbell

estableció el monomito, el cual se refiere a la fórmula común a toda historia mitológica de cualquier cultura, incluidos los cuentos de hadas. El monomito comienza con un héroe que recibe la *llamada a la aventura*, la cual puede ser una ligereza accidental que revela un mundo insospechado por el protagonista. La aventura consiste en el traslado del héroe a una zona desconocida que puede adoptar múltiples formas (p.ej. una isla, un bosque o el mundo de los muertos). Existe una variante ante la llamada a la aventura que es la *negativa al llamado*, lo que provoca una aventura negativa, donde el héroe se convierte en víctima que debe ser salvada.

Según el modelo de Campbell, el primer encuentro en la aventura es con una *figura protectora*, que dota al aventurero de poderes sobrenaturales que le permitirán completar su travesía. Justo antes de llegar a la tierra desconocida, el héroe deberá superar al *guardián del umbral*, el cual custodia la entrada y es el símbolo del esfuerzo de pasar de lo conocido a lo desconocido. No obstante, el cruce del umbral suele ser a través de una derrota y el héroe es tragado por lo desconocido. Una vez cruzado este umbral, el héroe deberá enfrentarse a una *serie de pruebas* que podrá superar gracias a la ayuda sobrenatural que ya recibió. Al final del viaje está el trofeo, que el héroe debe conseguir para *volver a su hogar* y llevarlo al reino de la humanidad, de donde proviene. Gracias a otra ayuda sobrenatural el héroe puede regresar, pero a menudo tiene que ser rescatado por el mundo exterior tras volver a cruzar el umbral. En ese momento el héroe será reconocido por la sociedad y tendrá el poder sobre los dos mundos. Los pases de una fase a otra del viaje sirven como ejes del conflicto intrapersonal del héroe mitológico, cuya complejidad intrapsíquica es simplificada en el cine, creando enemigos que exteriorizan la lucha interna del héroe (Balló y Pérez, 1995/2005). De esta forma se crea un necesario conflicto interpersonal entre personajes en prácticamente todas las películas inspiradas en la mitología.

Existe una importante diferencia entre el héroe del mito y el héroe del cuento de hadas. El primero es un personaje de cualidades extraordinarias (p.ej. *Hércules*), mientras que el segundo suele ser un niño menor o más despreciado (p.ej. *Pinocho*) que se adueña de poderes mágicos para superar a sus opresores (Campbell, 1949/1959). De esta forma, el héroe del cuento de hadas consigue triunfos domésticos y microscópicos, mientras que el héroe del mito tiene un triunfo macroscópico, histórico, que permite la regeneración de la sociedad. Los protagonistas del cine de animación, más inspirado en los cuentos de hadas, suelen tener conflictos interpersonales que no tienen impacto en la sociedad, asemejándose más a los conflictos cotidianos del espectador medio.

Desde un punto de vista cinematográfico, las adaptaciones de los mitos y cuentos de hadas que hace el cine de animación se convierten mayormente en cine de aventuras. Para Balló y Pérez (1995/2005) “lo que hace el cine es evocar los modelos narrativos anteriores con una puesta en escena que provoca que una determinada historia resulte nueva, fresca, recién inventada, y sugiera una manera contemporánea de entender una trama ya evocada” (p.11). De esta forma, para estos autores, el argumento del cine de aventuras tiene como prototipo el mito de Jasón y los argonautas, en el cual Jasón debe embarcarse en un peligroso viaje para conseguir el vellocino de oro. Al terminar la travesía debe enfrentarse a Eetes superando unas pruebas, que consigue realizar gracias a la ayuda de Medea, hija de Eetes. Al conseguir el vellocino de oro se dispone a volver a su tierra, Yolco, junto a Medea, pero es perseguido por Eetes. Al final llegan sanos y salvos a Yolco con el vellocino de oro. De esta leyenda se extraen las fases del argumento fundamental del cine de aventuras: un *encargo*, un *trayecto largo y peligroso*, un *duelo* en el lugar de llegada, una *ayuda inesperada*, una *huida accidental* y un *retorno victorioso* (Balló y Pérez, 1995/2005). No obstante, los largometrajes de aventuras suelen terminar con el logro del “vellocino de oro”, olvidando el supuesto regreso.

2.1.2. El conflicto interpersonal en el guion cinematográfico

Una película puede construirse y analizarse según la ruptura del equilibrio que se genera cuando el protagonista se fija un objetivo difícil (Sánchez-Escalonilla, 2004). La ruptura debe ser lo suficientemente fuerte como para provocar un conflicto dramático, el cual es el origen real de los problemas. Desde el conflicto dramático se pueden distinguir cuatro fases en la acción según Vale (1986/1996). En primer lugar está el *estadio inalterado*, el cual se refiere a la situación inicial, donde se presentan los personajes y circunstancias. Posteriormente aparecería la *alteración*; aparece algo que rompe el equilibrio inicial y surge el motivo que lleva a alguien a resolver el conflicto. Las dos primeras fases corresponderían al *planteamiento* de la historia. En tercer lugar se presentaría la *lucha*, la cual se refiere a la acción propiamente dicha (el *nudo*). En ella intervienen no solo los protagonistas, sino también el resto de personajes que apoyan o dificultan el objetivo. La lucha es el desarrollo del conflicto, y sin ella no sería posible el desarrollo de la historia. En último lugar estaría el *ajuste (desenlace)*, donde la acción concluye al quedar satisfecho el objetivo de la trama. Esta fase no supone el retorno al punto de partida, ya que ha habido un progreso que impide que la situación termine igual que empezó.

La idea central del relato de aventuras, aun siendo el referente que da sentido al relato, no es la principal fuente de transmisión de valores y aprendizajes que permiten entender y abordar los conflictos. Tobias (1993/1999) postula que estas tramas maestras son planteamientos necesarios, pero reducen el guion a solo una historia total. Dentro de una película coexisten varios relatos, como mínimo la historia del objetivo del protagonista (trama), las historias de las relaciones que mantienen los personajes (subtramas) y la historia que cuenta la evolución de los protagonistas (arco de transformación) (Sánchez-Escalonilla, 2004). Dentro de las subtramas es donde se construyen los conflictos y es, para algunos, el aspecto central de la película (Seeger, 1991). Una trama puede contener tantas subtramas como relaciones entre personajes, pero debe centrarse en una o dos, las subtramas desarrolladas (Sánchez-Escalonilla, 2004), las cuales narran en profundidad los conflictos más importantes de la historia.

El cine de animación es cine de ficción, por lo que es importante que a través del guion se consiga darle matices realistas. Para ello hay que diseñar personajes que, pese a ser claramente ficticios e imposibles, formen parte de la experiencia y el espectador comparta los problemas con ellos (Sánchez-Escalonilla, 2004). Hay que diseñar personajes que tengan humanidad, ya que si existen defectos en la presentación de los conflictos, la realidad ética y psicológica de los personajes puede deformarse y ser difícil de reconocer por el espectador. El comportamiento de los personajes tiene que ser verosímil y coherente con su realidad psicológica. El conflicto de las subtramas no se reduce solo a sucesos en la trama, sino que deja huella en la personalidad y conductas de los personajes implicados, permitiendo el arco de transformación (Sánchez-Escalonilla, 2004). De esta forma, los guionistas tratan de crear historias y personajes verosímiles que, salvando las distancias propias de la ficción, permitan al espectador identificarse con ellos. Tratan de construir conflictos realistas que puedan ser extrapolados a la vida cotidiana.

2.2. Bases del conflicto interpersonal en el cine de animación

2.2.1. Teorías del conflicto

Cómo se abordan los conflictos en el cine de animación puede ir cambiando a lo largo del tiempo, siguiendo la corriente de pensamiento y los valores que guionistas y director quieren transmitir. Estos cambios es posible que influyan de forma distinta en los procesos de socialización previamente mencionados. Hocker y Wilmot (2018) entienden el conflicto interpersonal como un enfrentamiento manifiesto entre al menos dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos escasos, e interferencia de la otra parte para

conseguir los objetivos. Esta definición excluye los conflictos latentes o no manifiestos, los cuales aparecen abundantemente en la vida cotidiana y tienen un gran impacto en las relaciones interpersonales. No obstante, la definición de estos autores se ajusta a la casuística del cine de animación, el cual se orienta generalmente a un público infantil. Para facilitar la comprensión de la historia por parte de los jóvenes espectadores, los guionistas suelen hacer explícitos todos los componentes posibles, simplificando la estructura narrativa de la película. De esta forma, los conflictos latentes generalmente no se incluyen en las narraciones de este género, ya que previsiblemente dificultarían su comprensión. Existen diferentes tipologías que organizan los motivos del conflicto, como la de Deutsch (1973) o la de Redorta (2018). Estas tipologías son de gran utilidad en ámbitos como la mediación, pero los conflictos del cine se construyen en función de criterios argumentales, por lo que es posible que no sean de tanta utilidad para el análisis cinematográfico.

El cine, en ocasiones, muestra una historia concreta que trata de ser representativa de la realidad social de los grupos a los que pertenecen los personajes. De esta forma, es posible que en estas narraciones se aprecien fenómenos intergrupales que son interpretados de manera interpersonal, ya que los personajes representan a un grupo determinado. En relación con la gestión de conflictos, existen dos teorías de especial relevancia, ya que describen modos de resolver satisfactoriamente conflictos intergrupales: las metas supraordenadas y la Teoría de Contacto Intergrupal. Las metas supraordenadas fueron descritas por Sherif (1958, 1966) en el contexto de la Teoría del Conflicto Realista (Sherif et al., 1961; Sherif y Sherif, 1953). Esta teoría postula que la hostilidad intergrupal está directamente relacionada con la competencia por unos recursos escasos y valiosos. Las metas supraordenadas hacen referencia a objetivos compartidos por los grupos en conflicto que solo pueden ser alcanzados a través de la colaboración. De esta forma, es imposible que un grupo alcance el objetivo de manera autónoma o que lo consiga en detrimento del otro grupo. La necesaria cooperación para alcanzar el objetivo hace inviable la competición, reduciendo las tensiones entre los grupos implicados.

Por otro lado, la Teoría de Contacto Intergrupal fue propuesta por Allport (1954) y ha sido objeto de numerosas investigaciones y críticas. Este autor postula que, bajo ciertas condiciones, el mero contacto entre los grupos en conflicto puede reducir la hostilidad intergrupal. Para que haya una situación de contacto óptimo, deben cumplirse las siguientes condiciones: igualdad de estatus; consecución de objetivos comunes; cooperación intergrupal; y apoyo institucional. Debido a las múltiples críticas que recibió el modelo original, Pettigrew (1998) reformuló la TCI atendiendo a las distintas investigaciones empíricas e integrando las hipótesis explicativas de esta teoría. De esta forma, desarrolló un modelo en tres fases basándose en el modelo de decategorización (Brewer y Miller, 1984), el modelo de identidad endogrupal común (Gaertner et al., 1996), y el modelo de distintividad mutua (Hewstone y Brown, 1986). La primera fase corresponde al modelo de decategorización, el cual propone que el contacto entre miembros de distintos grupos permite apreciar las características personales de la otra persona, haciendo menos saliente la información del grupo de referencia. Este proceso permite percibir a los miembros del otro grupo de manera individual. La segunda fase, si la primera ha resultado exitosa, correspondería al modelo de distintividad mutua, el cual propone que las situaciones de contacto permiten mantener la distintividad positiva en las dimensiones importantes de la identidad, a la vez que se favorece al otro grupo al comparar dimensiones de menor relevancia. La última fase corresponde al modelo de identidad endogrupal común, el cual propone que el contacto permite crear una identidad grupal superior que englobe a ambos grupos, lo que permite compartir un grupo de referencia.

Para analizar el comportamiento de los personajes frente al conflicto, se puede utilizar como referencia el modelo bidimensional de Rahim y Bonoma (1979). El modelo propuesto por estos autores, y que ya se ha convertido en un clásico, distingue dos dimensiones: interés

propio e interés por los otros. La combinación de estas dimensiones permite diferenciar cinco grupos de estrategias. En primer lugar, la *dominación* se caracteriza por el deseo de conseguir el objetivo propio sin tener en cuenta a la otra parte. Tiene una orientación ganar-perder, ya que pretende superar a la otra parte en la resolución del conflicto. La segunda estrategia es la *sumisión* o *servilismo*, la cual se caracteriza por ceder ante la otra parte y renunciar al objetivo propio. Correspondería a una orientación perder-ganar, ya que se pretende que el otro consiga su meta a costa de la propia. El tercer estilo es la *evitación* o *inacción*, donde la persona trata de alejarse del conflicto y la confrontación, retrasándola, pero nunca solucionándola. La cuarta estrategia es la *integración*, *solución de problemas* o *cooperación*, que pretende que ambas partes alcancen completamente sus objetivos. Es una orientación ganar-ganar, ya que se pretende la satisfacción total de ambas partes. Por último, la *tendencia al compromiso* es la estrategia que pretende que ambas partes consigan parcialmente sus objetivos a costa de hacer más o menos concesiones, de tal forma que ambas partes queden satisfechas aunque no alcancen sus pretensiones iniciales. Existe un último tipo de orientación, perder-perder, que aparece cuando una parte es consciente de la imposibilidad de alcanzar su meta y trata de sabotear a la otra parte para que ella tampoco la consiga. Las distintas estrategias se pueden llevar a cabo de manera proactiva o reactiva. La primera forma se refiere al uso de estrategias por iniciativa propia, mientras que la segunda se refiere a su uso como respuesta a la acción de la otra parte. Por ejemplo, en el cine, es habitual que el villano ataque al héroe (proactivo) y este responda devolviendo el ataque o huyendo (reactivo).

La relación jerárquica tiene una gran influencia en la aparición de conflictos (Greer et al., 2018), así como en el comportamiento de las partes (Anicich et al., 2015; Rahim, 1986). Magee y Galinsky (2008) diferencian el estatus y el poder como bases de la estructura jerárquica. Para estos autores, el estatus se refiere al respeto y admiración por parte de los otros, mientras que el poder es el control asimétrico sobre los recursos valiosos. El poder es un concepto fundamental para entender el conflicto interpersonal, ya que este condiciona las conductas de las partes en conflicto (Hocker y Wilmot, 2018). Autores como Weber (1922/1993) o Raven y French (1959) desarrollaron tipologías del poder, las cuales se han convertido en modelos clásicos en el estudio de los conflictos. Weber diferenciaba tres tipos de autoridad o poder: carismática, tradicional y legal-racional. En primer lugar, la *autoridad carismática* se refiere al poder que una persona adquiere por su capacidad de seducir a los demás, convirtiéndose en una persona extraordinaria a los ojos de los demás (p.ej. líder de secta). En segundo lugar, la *autoridad tradicional* se refiere al poder que se legitima a través de la creencia en las tradiciones establecidas en la sociedad (p.ej. monarca). En tercer y último lugar, la *autoridad legal-racional* es aquella que se legitima a través de un órgano legal, el cual teóricamente está creado de forma racional por una sociedad concreta.

Por otro lado, Raven y French (1959) diferenciaron cinco tipos de poder. El primer tipo, el *poder coercitivo*, es el que se ejerce obligando a la otra persona a obedecer. El *poder de recompensa* es aquel que promete recompensar a la otra parte con un bien preciado por ella. El *poder legítimo* es aquel que se legitima a través de unas normas ya establecidas y que no se cuestionan. El *poder experto* es el que poseen personas con grandes conocimientos y habilidad sobre un tema determinado. El último tipo, el *poder referente*, se presenta en las personas que son admiradas y respetadas por la otra parte. Ambas tipologías pueden ser de utilidad para el análisis cinematográfico y, conjugadas entre sí, amplían y concretan la dicotomía de Magee y Galinsky sobre las bases de la jerarquía. En el contexto empresarial, Anicich et al. (2015) señalan que las personas con alto poder, pero bajo estatus, son las más propensas a generar conflictos interpersonales, haciendo uso del poder coercitivo. En el cine de animación basado en cuentos de hadas, como se ha descrito anteriormente, los protagonistas suelen estar en origen oprimidos por el antagonista, el cual ejerce normalmente el poder coercitivo.

Existen otros elementos de gran importancia en el desarrollo de los conflictos que han sido ampliamente estudiados en la animación y que pueden tomarse como elementos de referencia en el análisis: la representación de los roles de género y el uso de la violencia. La jerarquía es otro aspecto que, aunque menos analizado, también merece especial atención por su amplia presencia en el cine de animación.

2.2.2. Jerarquía y poder

Dorfman y Mattelart (1987) realizaron un profundo análisis de las tiras cómicas del pato Donald (Disney), las cuales pueden considerarse como el antecedente del cine animado. Para estos autores, estas historias aparentemente infantiles no son más que proyecciones que los adultos hacen de la dorada infancia ideal para alejar los conflictos diarios a través de un mundo mágico. Los valores adultos son proyectados en los niños, transmitiéndose de una generación a otra. Existe una relación muy vertical y autoritaria entre los personajes. Los que tienen menos poder deben ser obedientes, sumisos y disciplinados, mientras que los más poderosos ejercen coerción constante a través de amenazas y represión. Es un mundo fuertemente jerárquico y cruel, pero no se debe mostrar como tal, ya que en el momento en el que la desigualdad se hace manifiesta es necesario rebelarse. De esta forma, los personajes asumen el rol que se les asigna y no cuestionan las consecuencias de su posición respecto a los otros. La única relación horizontal en estas historias es la que hay entre personajes de igual condición, pero se ven obligados a competir para ver quién supera al otro. Artz (2003), defiende que en el cine de Disney la jerarquía es un prerrequisito. En cada película aparece una variación aparente en el sistema jerárquico (p.ej. colonialismo en *Pocahontas* o realeza y castas en *Aladdín*), pero la estructura fuertemente vertical es siempre la misma. Según este autor, el poder se mantiene invariable y es justificado por las características positivas de los protagonistas, a los cuales denomina como “la élite”, en comparación con los villanos.

2.2.3. Roles de género

A partir de los años 70, gracias al empuje del movimiento feminista, se puso en tela de juicio la imagen de las mujeres que mostraba la animación infantil del momento, así como el resto de contenidos de la televisión. Los niños tienden a imitar más a los personajes de su propio género que del género opuesto (Courtney y Whipple, 1983). Concretamente, los medios ejercen un papel importante en el modelado de los comportamientos típicos de los roles de género (Remafedi, 1990). De esta forma, una representación sexista de los personajes y cómo afrontan los conflictos generará unas expectativas sesgadas en los jóvenes espectadores sobre la gestión de conflictos, considerando, por ejemplo, a los hombres más capaces de resolver autónomamente sus conflictos.

Hasta los años 90, los distintos análisis de los dibujos animados mostraron consenso en cuanto a la infrarrepresentación de las mujeres y, cuando aparecían, sus roles eran claramente estereotípicos. Las mujeres en la animación eran menos activas, necesitaban ser rescatadas, se dedicaban a las labores del hogar, eran enamoradizas y, cuando mostraban alguna capacidad, eran menospreciadas o ridiculizadas (p. ej. Barcus, 1983; Courtney y Whipple, 1983; Levinson, 1975; Mayes y Valentine, 1979; Sternglanz y Serbin, 1974; Streicher, 1974). Dorfman y Mattelart (1987) resumían la conducta de la mujer de la siguiente manera:

[La mujer] lleva a cabo a la perfección su rol de humilde servidora (subordinada al hombre) y de reina de la belleza siempre cortejada (subordinada al pretendiente). El único poder que se le permite es la tradicional seducción, que no se da sino bajo la forma de la coquetería. No puede llegar más lejos, porque entonces abandonaría su papel doméstico y pasivo. (p.35)

En los años 80 del pasado siglo, la representación de la mujer en la animación comenzó a ser menos estereotípica (Durkin, 1985; Thompson y Zerbinos, 1995; Vande Berg y Streckfuss, 1992). Las mujeres empezaron a ser más independientes, asertivas, inteligentes y competentes que en la animación más clásica. Además, comenzaron a tener más protagonismo en las historias, apareciendo el liderazgo femenino (Thompson y Zerbinos, 1995). La animación de este período correspondería a un periodo de transición entre la animación clásica, la cual representa los ideales de familia patriarcal victoriana, y la animación actual, que trata de incluir la perspectiva postmoderna, cada vez más feminista (Davis, 2006).

Los estudios de la última década se dividen entre los que niegan el cambio de la representación de los personajes femeninos (Ahmed y Wahab, 2014; Aley y Hahn, 2020; Michael et al., 2012; Sharmin y Sattar, 2018) y los que apuntan que la evolución es positiva y acorde al cambio en el pensamiento popular, aunque no existe una igualdad total (England et al., 2011; Gökçearsan, 2010; Radovic y Radulovic, 2016; Tsotsou y Stamou, 2018). Las perspectivas más radicales son las que apoyan que no ha habido apenas cambio en la representación de los roles de género tradicionales. Para Ahmed y Wahab (2014), la televisión promueve la ideología dominante, concretamente el patriarcado. Los medios, y concretamente la animación, promueven la dominación del hombre sobre la mujer, “entrenando” a los niños para ser más activos, inteligentes y agresivos, mientras que las niñas son alentadas a ser atractivas y pasivas. Los dibujos animados asocian a los hombres a un estereotipo positivo y a las mujeres a un estereotipo negativo (Ahmed y Wahab, 2014). Sharmin y Sattar (2018) destacan que, más allá de la representación de las protagonistas, la representación de las villanas es negativa para los jóvenes espectadores. Los motivos que llevan a las mujeres a convertirse en villanas, respecto a los motivos de los hombres villanos, tan solo refuerzan los símbolos del patriarcado masculino. De igual forma, los *posters* publicitarios de las películas refuerzan los estereotipos típicos de los roles de género, destacando más a los hombres que a las mujeres, siendo ellos fuertes y valerosos mientras que ellas son débiles (Aley y Hahn, 2020).

Por otro lado, England et al. (2011) advierten que los géneros estereotipados siguen presentes en las princesas Disney, aunque la representación de estos personajes se ha vuelto más compleja según han ido pasando los años, reflejando los cambios en los roles de género en la sociedad americana. De igual forma, los príncipes también se han vuelto más complejos, llegando a representar príncipes incompetentes y poco nobles (p.ej. *Tiana y el sapo*). La representación cada vez más compleja de los roles de género responde a las expectativas de la sociedad occidental, que tras la inclusión de la mujer en áreas típicamente masculinas, se han vuelto más complejas (Radovic y Radulovic, 2016). Las figuras femeninas del cine de animación infantil contemporáneo han sufrido una “actualización”, ya que no rechazan la imagen clásica de mujer dulce y amable, pero han incorporado comportamientos que eran típicamente masculinos, como la independencia (Tsotsou y Stamou, 2018). La representación de las princesas se ha vuelto más compleja, ya que conviven las nuevas protagonistas emancipadas con otras que han sufrido una retradicionalización (actividades, ropa, deseos). Esto se puede deber a que ahora no existe una única imagen de mujer ideal, sino que coexisten varios discursos sin que haya una meta-narrativa dominante (Radovic y Radulovic, 2016).

Los estudios experimentales que investigan la influencia de los roles de género representados en la animación en los niños son más escasos. Los trabajos más clásicos señalan que una mayor exposición a la televisión correlaciona positivamente con ideas más tradicionales sobre los roles de género (Frueh y McGhee, 1975; Williams, 1981), siendo los niños conscientes de los diferentes roles de género representados en los dibujos animados (Mayes y Valentine, 1979). Respecto a la preferencia hacia unos personajes u otros, los hombres prefieren los contenidos estereotípicos, atrayéndoles los personajes masculinos, mientras que las mujeres prefieren los personajes femeninos solo cuando ven contenidos contra-

estereotípicos o de género neutro (Aubrey y Harrison, 2004). La representación estereotipada de los géneros y su conducta en la animación puede crear expectativas irrealistas sobre cómo deben afrontar los conflictos un género y otro. Las niñas pueden asimilar que su capacidad de gestión y resolución de conflictos frente a los hombres es peor, ya que deben ser pasivas. Por otro lado, los niños pueden subestimar la autonomía de las mujeres en este aspecto. Empíricamente, las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de gestionar conflictos son muy escasas, siendo cada vez menores según avanza la edad (Hocker y Wilmot, 2018).

2.2.4. *Uso de violencia*

Junto con la representación de los roles de género, el uso de la violencia ha sido uno de los aspectos más investigados en la animación. La violencia es frecuentemente utilizada para resolver conflictos por la vía rápida (Fry y Fry, 2013; Johnson y Johnson, 1995), aunque su uso está actualmente condenado por la sociedad. A partir de los años 50 comenzó a extenderse la creencia, aún vigente, de que la violencia mostrada en televisión y, concretamente, en los dibujos animados, tenía un efecto negativo en la conducta de los niños, al replicar las acciones agresivas que veían en la pantalla. Por ello, se comenzó a generar un gran volumen de investigaciones empíricas que estudiaban la influencia que ejercía este tipo de contenidos en la conducta infantil (p.ej. Bandura, 1968; Bandura et al., 1963; Mussen y Rutherford, 1961; Siegel, 1956). En la ya clásica revisión de Hapkiewicz (1979) se compararon los distintos estudios realizados hasta el momento, encontrando que los resultados no eran concluyentes. La gran heterogeneidad de muestras, variables dependientes y formas de medirlas provocan que los resultados no sean consistentes de un estudio a otro. No obstante, el autor sugiere tres aspectos a tener en cuenta: el contenido de la animación, la similitud entre el personaje y el espectador, y la capacidad del niño de discernir realidad y ficción, lo que está estrechamente relacionado con la edad.

Las revisiones más recientes postulan que la influencia de la violencia en los dibujos animados es posiblemente muy baja (Blumberg et al., 2008; Kirsh, 2006; Peters y Blumberg, 2002). Una de las hipótesis en las que se apoyan estos estudios está en la idea que formularon Mueller y Donnerstein (1983), la cual sugiere que la violencia mostrada en la animación aumenta el *arousal* agresivo, aunque solo momentáneamente. De esta forma, la agresividad mostrada en estudios cuya medición se hace inmediatamente después de observar la violencia (p.ej. Bandura et al., 1963; Mussen y Rutherford, 1961) no se mantendría en el tiempo y no tendría influencia en la conducta en el momento de afrontar conflictos. Por otro lado, Kirsh (2006), al igual que Hapkiewicz, destaca el realismo percibido como un posible factor determinante en la influencia de la violencia de los medios audiovisuales. Este realismo vendría dado por la similitud y actualidad percibidas. La similitud percibida hace referencia al parecido percibido por el espectador entre su vida y lo visto en televisión. Mayores niveles de similitud permitirían una mayor identificación con los personajes, lo que aumentaría el realismo percibido (Potter, 2003). Por otro lado, la actualidad percibida hace referencia a la posibilidad de que los eventos mostrados en televisión sucedan en realidad. Si el espectador percibe que el acto violento podría suceder en su entorno será más propenso a replicarlo (Bandura, 1965). Por ejemplo, si un niño ve unos dibujos donde un personaje roba un lapicero a otro en la escuela (alta actualidad percibida) y el otro personaje le agrade para conseguirlo de vuelta, el joven espectador puede aprender que la violencia es una estrategia efectiva para resolver conflictos en la escuela. No obstante, el efecto es presumiblemente mayor si los personajes son humanos (alto realismo percibido), en lugar de animales (bajo realismo percibido).

Las distintas investigaciones sugieren que los niños, desde una temprana edad, son capaces de diferenciar realidad y ficción (Blumberg et al., 2008; Kirsh, 2006; Peters y Blumberg, 2002). Esto permite que los jóvenes, al ver personajes de animación, los perciban

como menos realistas, lo que presumiblemente provoca un menor impacto de la violencia en su conducta, dificultando la replicación de comportamientos violentos como forma de resolver conflictos. Más allá, Kirsh (2006) defiende que la animación de comedia, donde se incluyen la gran mayoría de los largometrajes más populares, permite la trivialización de la violencia presente en ella, pese a que los niños perciben mayores niveles de violencia en este género (Haynes, 1978). Una de las claves que permite la trivialización de la violencia cómica es la legitimación de los actos violentos, la cual depende de las consecuencias de los mismos (Potter y Warren, 1998). Cuando el agresor es recompensado por el acto violento, o sale impune, la agresión es percibida como más moral. Fernández Villanueva et al. (2006) añaden, más allá de las consecuencias, la imagen de los personajes como elemento influyente en la aprobación o rechazo de la violencia. De esta forma, si el personaje agresor es presentado como un héroe que emplea la violencia para resolver problemas, la agresión será más fácilmente legitimada. De igual forma, este efecto se ve reforzado si la víctima de la agresión es presentada como malvada o merecedora de castigo.

En cualquier caso, el humor, concretamente la violencia cómica, es una de las claves del éxito de la animación infantil, ya que la violencia resulta muy divertida para los niños (Sinnott y Ross, 1976), por lo que los dibujos animados más violentos son los que resultan más graciosos a los jóvenes (McCauley et al., 1983). Según Bandura (1994), los dibujos animados cómicos provocarían una mayor imitación de la conducta violenta que los dibujos animados no cómicos, al funcionar la comedia como un refuerzo. Gutman y Priest (1969) fueron los primeros en tratar de averiguar empíricamente por qué la violencia resulta graciosa. Los autores consiguieron contrastar dos hipótesis al respecto. En primer lugar, las agresiones son vistas como menos violentas y más divertidas cuando el agresor es percibido como una buena persona. Por otra parte, si se percibe que la víctima merece la agresión esta resultará más graciosa. Ambas hipótesis giran alrededor de la legitimación de acto violento como proponen Fernández Villanueva et al. (2006).

Las grandes teorías del humor tratan de explicar por qué la violencia resulta tan cómica. Desde la teoría del menosprecio/superioridad (Gruner, 1978, 1997) la violencia resultaría graciosa ya que sería un claro ejemplo de superioridad sobre la víctima, al identificarse el espectador con el agresor. Las teorías de la incongruencia (Shultz, 1972; Suls, 1972) defienden que la comicidad aparece ante eventos o elementos incongruentes, que tienen una resolución inesperada. De esta forma, la violencia sería una forma más de hacer saliente la situación incongruente (Goldstein et al., 1972). Las teorías de la inversión (Apter, 1982, 2001; Wyer y Collins, 1992) postulan que el humor solo se experimenta cuando la persona se encuentra en un estado mental lúdico (paratélico en términos de Apter), el cual proporciona un “espacio seguro” que permite disfrutar de las actividades en sí mismas, despreocupándose de los objetivos “serios” del futuro. En el estado paratélico los actos violentos no serían procesados como tal, ya que la atención estaría fijada en la comedia.

Todos los revisores (Blumberg et al., 2008; Kirsh, 2006; Peters y Blumberg, 2002) son prudentes a la hora de arrojar conclusiones firmes y coinciden en la necesidad de seguir investigando la influencia de animación violenta, cómica o no, en la conducta de la infancia. Peters y Blumberg (2002) destacan la importancia de analizar cómo influye la violencia en la resolución de conflictos interpersonales en los dibujos animados y qué mensaje transmite a los niños.

El conflicto interpersonal es un fenómeno psicosocial cotidiano de gran complejidad, y el análisis de su representación en los medios, como el cine de animación, resulta de gran importancia, ya que estos medios tienen una amplia influencia en los procesos de socialización de los niños. El cine ha evolucionado a lo largo de los años, siguiendo el paradigma dominante

de cada época, por lo que la representación de los conflictos también ha podido cambiar, con el consiguiente impacto en los procesos de socialización. Para un correcto análisis del conflicto interpersonal en las narraciones cinematográficas es importante apreciar aquellos fenómenos que influyen en el origen y desarrollo de los conflictos. En este trabajo, como se ha descrito anteriormente, se tomarán como referencia la jerarquía, con las relaciones de poder que implica; la representación de los roles de género, ya que representaciones estereotipadas pueden conducir a creencias y expectativas erróneas en los espectadores sobre la capacidad de un género y otro en el momento de gestionar conflictos; y el uso de la violencia, al que se recurre con frecuencia para desarrollar las relaciones entre personajes.

Para el análisis de los conflictos son de utilidad algunas teorías clásicas, como el modelo bidimensional de Rahim y Bonoma. También es importante considerar la posibilidad de que en las historias del cine aparezcan fenómenos intergrupales, ya que muchas veces los personajes representan a un grupo más amplio. Por otro lado, el conocimiento de los aspectos argumentales y cinematográficos permite abordar el análisis de los conflictos considerando la perspectiva de sus creadores. Las historias se rigen por patrones clásicos, pero estas deben ser modificadas y adaptadas a la época en la que se producen. Los conflictos son fundamentales para contar historias en el cine, y deben ser narrados de la forma más realista y cercana posible a la realidad del momento, permitiendo que haya una conexión y atracción del espectador hacia la película y sus personajes.

2.3. Objetivos

El objetivo central del presente estudio es analizar cómo ha evolucionado la representación del conflicto interpersonal en el cine de animación infantil desde el cine clásico de Disney (1937-1967) hasta el cine más contemporáneo de los grandes estudios de animación (1990-presente). Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el cambio en los motivos que justifican la aparición de conflictos interpersonales.
2. Analizar si la estructura jerárquica en el cine de animación ha cambiado de una época a otra y cómo influye en las estrategias de resolución de conflictos.
3. Analizar cómo influye en la gestión de conflictos por parte de los personajes la representación de los roles de género en una época y otra, destacando la representación de las protagonistas femeninas.
4. Analizar el uso de la violencia por parte de los personajes para resolver conflictos y si ha cambiado de una época a otra, observando el papel del humor en los actos violentos.

Debido a las características del análisis, se prestará atención a otros elementos que, pese a no estar contemplados previamente en los objetivos, influyen en el desarrollo de los conflictos interpersonales en el cine de animación.

3. Metodología

Se ha realizado un estudio siguiendo las líneas de la metodología cualitativa, siendo el objeto de análisis distintos largometrajes de animación de dos períodos temporales separados por 20 años. Se ha realizado un análisis del contenido fílmico centrándose principalmente en las subtramas desarrolladas, analizando la conducta de cada personaje implicado y su relación con los otros.

3.1. Muestra

La muestra está compuesta por 30 películas de animación (Anexo 1) divididas en dos grupos. El primer grupo comprende los títulos estrenados hasta 1970 (cine clásico), mientras que el segundo grupo abarca los largometrajes publicados a partir de 1990 (cine postmoderno/actual)¹. Las películas seleccionadas pertenecen a grandes productoras internacionales, establecidas en Estados Unidos, a las que se añadió una pequeña muestra de películas españolas. El tamaño de cada grupo es proporcional al volumen de producción cinematográfica, por lo que el primer grupo lo compone una quinta parte de la muestra (seis películas) y el segundo grupo lo compone el resto (24 películas).

3.2. Instrumentos

Para la búsqueda y selección de películas se recurrió a *Internet Movie Database* (IMDb). El visionado de los títulos se realizó a través de plataformas de visionado de películas en *streaming* (*Netflix*, *Prime Video* y *Disney+*).

Para el análisis de las películas se diseñó una plantilla donde se recogen las secuencias relevantes de cada película, agrupadas en función de cada subtrama/conflicto de la misma (Anexo 2). La plantilla recoge, secuencia por secuencia, los minutos entre los que transcurre, una descripción de la misma, los personajes que intervienen, sus relaciones de poder, y su estrategia de gestión del conflicto. También se deja un apartado para notas libres. La plantilla permite repasar la película de forma general y acudir rápidamente a una secuencia si se considera oportuno. Se utilizó una hoja de cálculo para recoger las coocurrencias relativas al análisis.

3.3. Procedimiento

Para la selección del marco muestral se tuvieron en cuenta los títulos de las dos productoras de cine de animación más influyentes a nivel mundial: *Walt Disney Pictures* y *DreamWorks Animation*. Dentro de *Walt Disney Pictures* se seleccionaron los dos estudios de animación más importantes: *Walt Disney Animation Studios* y *Pixar Animation Studios*. Para conocer la visión del cine de animación español, también se añadieron a la muestra las cinco películas de animación españolas con más ingresos en taquilla internacional (Diboos. Federación de Animación, 2018).

Se realizaron dos grupos en función del año de estreno, dejando un margen de 20 años entre los grupos. Se tomaron como hitos de corte las revueltas estudiantiles de mayo de 1968 y la caída del muro de Berlín en 1989. Este período marca la transición de un pensamiento que se puede denominar “clásico” al pensamiento posmoderno, con su correspondiente impacto en la industria y arte cinematográficos.

De 109 películas seleccionables se escogieron las 30 que componen la muestra. Los criterios de selección fueron, en primer lugar, el impacto de la película en la sociedad y, en segundo lugar, la cantidad de conflictos presentes en el título y cómo son tratados. De esta forma, se hizo un cribado de aquellas películas que no tuvieron mucha repercusión en su estreno, o no eran relevantes para el estudio al no presentar conflictos con gran impacto en la trama. Para este cribado se consultó la sinopsis de todas las películas y se realizó un visionado de las películas cuya sinopsis no esclarecía la importancia de los conflictos en la trama.

En primer lugar se realizó un visionado libre de varias películas para acotar los elementos que se incluirían en la plantilla de análisis. Se diseñó un primer modelo de plantilla

¹ El cine del período actual se denomina postmoderno ya que fue realizado bajo este paradigma, aunque en varias ocasiones responde más a un tipo de cine post-tradicional.

que fue revisado y modificado para optimizarlo al grueso de películas. En dicho documento se incluyeron elementos que a priori serían analizados, pero que finalmente se excluyeron al no aportar resultados concluyentes. Para el análisis de las películas se procedió a un primer visionado exploratorio, donde se anotaban de manera libre las ideas que pudieran servir de guía para el análisis en sí. Tras un período de 24 horas se volvía a visionar, completando la plantilla de análisis que, pese a tener una estructura cerrada, contaba con un apartado para notas libres, lo que permitió anotar ideas emergentes que arrojaron resultados relevantes. Todos los análisis fueron realizados por el autor del texto.

3.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido fílmico adaptando la metodología propuesta por Casetti y Di Chio (1990/2007) a una visión psicosocial. En primer lugar se procedió a la segmentación de la película, dividiéndola en secuencias (códigos). Para la secuenciación no se siguió un criterio estrictamente cinematográfico, sino que se adaptó a la información relevante para el análisis. Se estratificaron las secuencias al tiempo que se hacía la secuenciación. Los estratos corresponden a los conflictos de la película, que generalmente responden a las subtramas. La ordenación de las secuencias se hizo durante el visionado de la película, y la ordenación de los estratos se hizo en función de la relevancia de cada conflicto en la trama del film. A través de los estratos se realizó la extracción de temas, los cuales corresponden con los objetivos específicos planteados, así como a ideas emergentes. Se hace hincapié en la relación entre los protagonistas y entre los protagonistas y los antagonistas. También se analizó el modo general de actuar del protagonista para con el mundo que le rodea, ya que este influye y se ve influenciado por los conflictos con el resto de personajes.

4. Resultados

La estructura de los resultados sigue la lógica de los objetivos específicos, no obstante antes se hace una introducción general a los resultados más destacados. En primer lugar se tratan los motivos que justifican la aparición de los conflictos en una y otra época, haciendo una comparación entre ambas. En segundo lugar se desarrolla el cambio en la estructura jerárquica de una época a otra. Se analiza la influencia que esta estructura tiene en la conducta de protagonista y antagonista a lo largo de la historia, tomando como referencia el modelo bidimensional de Rahim y Bonoma (1979). En tercer lugar se analiza el cambio en la representación del rol de la mujer y cómo influye en su estrategia frente a los conflictos. En cuarto lugar se tratan los cambios en la presencia de la violencia en la gestión de conflictos por parte de los personajes, destacando el factor humorístico como elemento que hace más llamativos los actos violentos. Por último se trata un elemento cinematográfico que tiene una gran repercusión en el tratamiento de los conflictos y que no fue contemplado a priori: el viaje. Se desarrollan los tipos de viaje y cómo influyen en el desarrollo de las situaciones de conflicto.

El conflicto está presente en mayor o menor medida en todas las películas de animación revisadas. La importancia que tiene este fenómeno suele ser central en las historias, posibilitando que la trama avance hacia un clímax que suele ser la resolución del enfrentamiento principal. En la gran mayoría de títulos el conflicto principal es la diada héroe-villano. Al contrario que en el mundo real, la óptica del conflicto suele ser mucho más simplista. El héroe o protagonista, que suele ser un niño o adolescente, tiene la razón y su visión es la acertada acerca del conflicto, mientras que se hace ver que las intenciones del villano son maliciosas y prácticamente solo buscan el perjuicio ajeno. Esto encaja con la visión de que el héroe es un elegido, llamado por el destino a la aventura (Campbell, 1949/1959). Esta visión del

protagonista sin maldad y el villano sin redención es propia del cine clásico. En esta época, las películas tienen una función adoctrinadora, donde se castigan los comportamientos que no se consideran adecuados para los niños.

En *Pinocho* (Luske et al., 1940), el niño de madera es maltratado por los villanos por ceder a las tentaciones y no hacer caso a su padre. En su último secuestro, Pinocho es llevado a una isla donde los niños fuman, beben y juegan, lo que les transforma irremediabilmente en burros².

En el cine actual hay más variedad de protagonistas y antagonistas. Existen protagonistas que hacen uso de estrategias propias del villano para derrotarle, presentando una visión más positiva del joven héroe. También se encuentra algún protagonista antihéroe, personajes con maldad que al final acaban encontrando “el camino del bien”. En esta época se incluyen los villanos que son perdonados por el protagonista y encuentran redención, así como antagonistas que no son villanos, los cuales se enfrentan al protagonista, pero cuyo objetivo no es acabar directamente con este. El cine de animación infantil es una variación del cine de aventuras tradicional, orientado a un público adulto. De esta forma, se eliminan las escenas “gráficas” y se simplifican muchas relaciones entre personajes.

En general, se han encontrado grandes diferencias entre el cine de las dos épocas en los aspectos analizados. Los motivos que originan el conflicto cambian drásticamente de una época a otra. La diferencia radica en cómo reaccionan los personajes al rol que les ha sido asignado. En el cine clásico el rol y la jerarquía no cambian por la acción del protagonista, sino por un tercer personaje, mientras que en el cine postmoderno es el héroe el que dirige la historia y lucha por aumentar su poder sobre el antagonista. En ambas épocas se presentan historias con planteamientos similares, donde los roles marcan una jerarquía muy acusada.

En el cine clásico, las protagonistas femeninas tienen una conducta completamente pasiva, y el conflicto que las atormenta se resuelve por la acción de un poderoso príncipe. En el cine postmoderno, dichas protagonistas van adquiriendo paulatinamente más poder e independencia, haciendo que la figura del príncipe salvador desaparezca de algunas historias, ya que ellas presentan las cualidades típicas de este personaje.

En cuanto al uso de la violencia en la resolución de conflictos la dinámica no ha cambiado drásticamente. En ambas épocas la violencia resulta clave en el desarrollo de la relación entre personajes y en la resolución del conflicto. No obstante, en el cine postmoderno existen casos que tratan de condenar la violencia, aunque siguen recurriendo a ella.

Por último, se ha encontrado un elemento de análisis no considerado previamente. Frecuentemente en el cine actual se hace uso del viaje como un recurso argumental para tratar el desarrollo de distintos conflictos. Los personajes en conflicto se enfrentan muchas veces a una travesía común donde se tienen que lidiar con desafíos que transforman la relación, posibilitando una resolución del conflicto satisfactoria para ambas partes.

4.1. Motivos del conflicto

Los motivos que dan lugar a los conflictos en las películas de una y otra época son claramente distintos. El cine clásico presenta mucha menos variedad, siendo el conflicto principal de la película provocado por el villano, que trata de dominar al protagonista por lo que es. En el cine actual existe más variedad de motivos, destacando la desobediencia, la competición y el engaño. La desobediencia por parte del protagonista suele ser un conflicto crucial en la trama de las películas donde aparece. Los conflictos responden al nivel de asunción

² Los párrafos-ejemplo han sido realizados por el autor del texto con objeto de ilustrar los resultados hallados.

del rol y al comportamiento del personaje respecto a este. La situación está siempre ligada a la diferencia de poder entre personajes, siendo un elemento central en el inicio, desarrollo y cierre del conflicto.

Como ya se ha mencionado, en todas las películas del cine clásico analizadas, el conflicto de la díada principal (protagonista-villano) se origina por un aspecto inherente del protagonista, el cual es repudiado por el villano. La situación es conflictiva desde el planteamiento de la historia.

Cenicienta es una bella joven que se ve obligada a vivir bajo el mandato de su madrastra y hermanastras tras morir su padre. Su familia la odia por ser la hija biológica de su padre y por ser más hermosa que ellas. La tienen de criada y la tratan como a una esclava contra su voluntad (*La Cenicienta*. Geronimi et al., 1950). Bambi es un joven ciervo que vive feliz en el bosque, pero los humanos que viven cerca le persiguen y tratan de cazarlo junto al resto de animales (*Bambi*. Hand et al., 1942).³

Por otro lado, los motivos del conflicto principal en el cine de la segunda época son más variados. Existen algunos patrones a la hora de construir el origen de las historias y los conflictos que serían impensables en el cine del primer grupo. Como se ha mencionado, uno de los más recurrentes e importantes es la desobediencia. Es frecuente que el protagonista, un joven idealista, se encuentre bajo el yugo de un superior jerárquico con más poder, ya sea villano o no. La trama comienza cuando el héroe desobedece las órdenes de dicho superior y escapa de su poder, huye hacia su aventura.

En *Enredados* (Greno y Howard, 2010), Rapunzel es una joven con un pelo mágico y sanador que vive confinada en una torre bajo las órdenes de su falsa madre Gothel. Pese a que Gothel había prohibido tajantemente a Rapunzel salir de la torre, esta engaña a Gothel y se escapa de la misma. En *Coco* (Unkrich y Molina, 2017), Miguel es el más joven de una numerosa familia donde está prohibida toda relación con la música por tradición familiar. Miguel quiere ser músico como su ídolo, lo que provoca que su abuela le castigue frecuentemente. Durante uno de estos castigos, Miguel se enfrenta a su abuela y huye de la casa para tocar en un festival, exclamando: “no quiero ser parte de esta familia” (18:17).⁴

Otros motivos recurrentes que originan conflictos más o menos importantes dentro de la historia son la competición o rivalidad entre dos personajes y la mentira o engaño, real o percibido, de una parte a otra. Respecto a la competición se puede diferenciar la que se da entre protagonista y antagonista⁵ y la que aparece entre protagonistas o secundarios⁶. En el primer caso, el antagonista recurre a trampas o engaños para conseguir sus objetivos. En cuanto a la mentira, es frecuente que uno de los personajes engañe al otro y el conflicto se origine cuando este es consciente de ello. También son habituales los conflictos generados cuando una de las partes percibe que la otra le ha traicionado o verdaderamente lo ha hecho⁷.

³ El resto de casos son los de Blancanieves y la reina bruja (Hand et al., 1937); Pinocho y “el honrado” Juan (Luske et al., 1940); Arturo y Sir Kay (Reitherman, 1963); y Mowgli y Shere Khan (Reitherman, 1967).

⁴ Los demás protagonistas que comienzan el conflicto tras desobedecer son Mulán (Bancroft & Cook, 1998); Vaiana; (Clements et al., 2016); Mérida (Andrews et al., 2012); y Justin (Sicilia, 2013).

⁵ Sucede con Rayo McQueen y Chick Hicks (Lasseter & Ranft, 2006); y Turbo y Gagné (Soren, 2013).

⁶ Sucede con Lumiere y Din Don (Trousedale & Wise, 1991); las familias de *Brave* (*Indomable*) (Andrews et al., 2012); los jugadores de *Fútbol* (Campanella, 2013); y Bebé y Tim (McGrath, 2017).

⁷ Sucede con Rapunzel y Madre Gothel (Greno & Howard, 2010); la *troupe* y Flik (Lasseter & Stanton, 1998); Sara y Tadeo (Gato, 2012); Héctor y Ernesto de la Cruz (Unkrich & Molina, 2017); Gato y Humpty Dumpty (C. Miller, 2011); y Miguel y Tulio (Bergeron & Paul, 2000)

Se puede apreciar una clara diferencia en el origen del conflicto entre los dos grupos. En el cine de la primera época el conflicto surge por “ser”, mientras que en el segundo surge por “hacer”. En el cine clásico el conflicto surge desde el villano/antagonista, mientras que en el cine actual puede surgir también desde el protagonista, como sucede en el caso de los “desobedientes”. En este punto no hay que entender a los personajes como personas, es decir, como “alguien” con una identidad y comportamientos únicos, sino como roles, es decir, “tipos” de personajes que asumen una gama de comportamientos comunes (Casetti y Di Chio, 1990/2007). De esta forma, el conflicto en el cine clásico surge por una diferencia de roles. El protagonista cumple un rol que lo hace ser irremediabilmente inferior al antagonista, y esto justifica el conflicto. En el cine actual, el protagonista también cumple un rol de inferior, pero la diferencia de roles no genera necesariamente conflicto. Lo habitual es que en el inicio de la historia se muestre que si cada uno de los personajes se ciñe a lo que se espera de él la situación será estable (fase de *estadio inalterado*). No obstante, es común que la trama comience cuando el protagonista no se identifica con el rol que le ha tocado y se rebela.

El conflicto pasa de ser por el desempeño de roles diferentes a ser por el cuestionamiento y la no asunción de dicho rol por una de las partes, generalmente el héroe. Se puede apreciar la inspiración del pensamiento postmoderno. Los protagonistas no creen en lo que está establecido desde generaciones, en lo canónico, y luchan por cambiarlo. Son inconformistas y se rebelan contra el poder establecido, cuestionándolo desde dentro. Este hecho se aprecia en la mayoría de las películas de la época actual, y repercutirá en el resto de aspectos analizados en este estudio.

4.2. Jerarquía y poder

En ambas etapas existe una clara jerarquía de roles que enmarca el enfrentamiento, así como la conducta de ambos roles hacia el otro. En el cine clásico, la jerarquía se mantiene a lo largo de la película y el protagonista reacciona de manera sumisa o evitando las conductas de dominación del villano. Por otro lado, en el cine actual la jerarquía sufre fluctuaciones a lo largo de la historia, ya que el protagonista, pese a tener una actitud inicial parecida a la de su homólogo clásico, adquiere un papel más proactivo y trata de conseguir poder para ser capaz de enfrentarse al villano.

Dentro de la jerarquía, es importante diferenciar la que se crea por estatus de la que se crea por poder. Cabe destacar que el poder, en el cine de animación, suele venir dado por tener más fuerza. En el cine clásico el villano está invariablemente por encima del protagonista, ya sea por tener más estatus, ser más poderoso, o una combinación de ambas. El antagonista presenta constantemente conductas de dominación sobre el protagonista, las cuales suelen tener éxito. En otros términos, ejerce el poder de forma coercitiva. El protagonista tan solo reacciona, no suele ser proactivo en la gestión del conflicto. Las reacciones de este personaje son conductas de sumisión o evitación del conflicto.

En *Blancanieves y los siete enanitos*, la reina bruja quiere matar a la protagonista, por lo que esta huye al bosque y se refugia en una cabaña. La bruja la persigue y al final consigue envenenarla a través de la manzana (Hand et al., 1937). En *Pinocho* (Luske et al., 1940) (p.17), el “honrado” Juan es un rufián que tan solo busca su propio beneficio. Al encontrarse con Pinocho trata de embaucarlo y secuestrarlo para vendérselo al titiritero Strómboli. Pinocho se deja seducir por las palabras y falsas promesas de Juan y es finalmente vendido.⁸

⁸ Similares conductas se dan entre los hombres y los animales en *Bambi* (Hand et al., 1942); entre la madrastra y las hermanastras y Cenicienta (Geronimi et al., 1950); y entre Sir Kay y Arturo (Reitherman, 1963).

Como ya se ha mencionado, durante toda la historia la jerarquía se mantiene. No hay fluctuaciones de poder entre la pareja protagonista–antagonista. Los protagonistas, o bien no consiguen estar “por encima” de los antagonistas, o lo consiguen gracias a un agente externo más poderoso o divino.

La bruja de *Blancanieves y los siete enanitos* muere por un rayo cuando está a punto de matar a los enanos y salir impune (intervención divina) y Blancanieves es salvada por el beso de un príncipe (alto estatus) (Hand et al., 1937). Por otro lado, Pinocho huye de su cautiverio gracias a Pepito Grillo y el hada mágica (ser divino), pero “el honrado” Juan y el resto de villanos quedan impunes (*Pinocho*. Luske et al., 1940).⁹

En el cine actual también se encuentra una jerarquía muy marcada. El protagonista suele ser el personaje más inferior en la escala de personajes principales. El villano suele tener más poder, aunque no siempre más estatus. En esta época se introduce el personaje del antagonista no villano, el cual suele tener más estatus que el protagonista, y algunas veces más poder. Este rol trata de ejercer un poder tanto legítimo, como coercitivo. Las estrategias que utilizan ambos tipos de antagonistas al principio son siempre de dominación y, de igual forma que el cine clásico, la reacción de los protagonistas es de sumisión o evitación.

Bella es una joven soñadora e hija de Maurice, un excéntrico inventor. Bella es la mujer más atractiva del pueblo y Gastón (villano), un zafio seductor, trata de pretenderla. Bella evita todos los intentos de cortejo de Gastón, esquivándolo y echándolo astutamente de su casa. Por otro lado, Bella tiene que ir en busca de Maurice, que ha sido secuestrado por Bestia (antagonista no villano). Para salvar a su padre, Bella acepta la condición de Bestia de quedarse en su palacio para siempre (poder coercitivo) (*La bella y la bestia*. Trousdale y Wise, 1991). Vaiana es la hija de Tui, el jefe de una tribu de una pequeña isla oceánica (antagonista no villano). El jefe Tui tiene como máxima que ninguno de los habitantes supere navegando el arrecife que rodea la isla, ya que lo considera muy peligroso. Cuando comienza a haber escasez de alimentos en la isla, Vaiana propone ir a pescar más allá del arrecife, pero Tui lo prohíbe tajantemente diciendo: “Nadie cruza el arrecife [...] tenemos una regla [...] nos mantiene a salvo y no pone en peligro a nuestro pueblo” (14:25) (poder legítimo). Vaiana acepta al principio las órdenes de su padre, a sabiendas de que su pueblo corre peligro de hambruna (*Vaiana*. Clements et al., 2016)¹⁰

Sin embargo, al contrario que en el cine clásico, el protagonista comienza a adoptar un papel proactivo en la gestión del conflicto y es responsable de la fluctuación de poder y estatus. Todos los protagonistas del cine actual pueden encajar en la figura del héroe de cuento de hadas de Campbell (1949/1959), al igual que los del cine clásico. Son jóvenes y generalmente marginados o despreciados. La diferencia radica en que los protagonistas del cine posmoderno quieren ser héroes más cercanos al mito, y para ello necesitan poder. La llamada a la aventura suele motivar o ser motivada por el primer conflicto. El protagonista huye de su opresor particular hacia una aventura desconocida. Durante su viaje siempre acaba apareciendo la

⁹ La intervención divina también ocurre en *Merlín el encantador* (Reitherman, 1963) y en *El libro de la selva* (Reitherman, 1967). La intervención de un personaje de mayor estatus también sucede en *La Cenicienta* (Geronimi et al., 1950), mientras que la huida del protagonista, sin castigo para los villanos sucede en *Bambi* (Hand et al., 1942).

¹⁰ La sumisión ante uno de los antagonistas también se da en *Toy Story* (Lasseter, 1995); *Mulán* (Bancroft & Cook, 1998); *Bichos: Una aventura en miniatura* (Lasseter & Stanton, 1998); *Tarzán* (Buck & Lima, 1999); *Shrek* (Adamson & Jenson, 2001); *Enredados* (Grenó & Howard, 2010); *Brave (Indomable)* (Andrews et al., 2012); *Futbolín* (Campanella, 2013); *Justin y la espada del valor* (Sicilia, 2013); *Zootrópolis* (Howard et al., 2016); y *Coco* (Unkrich & Molina, 2017). La evitación sucede en *El emperador y sus locuras* (Dindal, 2000); *La ruta hacia El Dorado* (Bergeron & Paul, 2000); *Cars* (Lasseter & Ranft, 2006); y *Planet 51* (Blanco et al., 2009).

“ayuda sobrenatural” que otorga el poder necesario para afrontar el futuro. Esta ayuda permite conseguir el “vellocino de oro” particular que otorgará el máximo poder, pero en ocasiones es la propia ayuda la que actúa como vellocino y permite al protagonista volver y enfrentarse a su opresor. El protagonista adquiere el poder necesario para poder utilizar una estrategia de dominación sobre la otra parte.

Por ejemplo, en la historia de *Brave (Indomable)* (Andrews et al., 2012), Elinor (antagonista no villano) es una madre posesiva y controladora que obliga a su hija, Mérida, a aprender los modales de la realeza, pese a que Mérida prefiere cabalgar por el bosque y disparar con su arco. La tensión va en aumento hasta que Elinor anuncia a Mérida que debe casarse con un pretendiente. El conflicto latente sale a la luz y Mérida responde a Elinor: “No, es para lo que tú llevas preparándome toda la vida, no pienso conformarme, no puedes obligarme” (12:36). Posteriormente Mérida desafía a su madre, dejándola en evidencia delante de otras familias reales. Elinor, enfadada, lanza el arco de su hija al fuego y esta reacciona huyendo del castillo a lomos de su caballo. Durante la huida aparecen unos fuegos fatuos que la guían a la cabaña de una bruja (ayuda sobrenatural). La bruja da a Mérida un pastelito prometiéndole que cambiaría a su madre. De esta forma, Mérida regresa al castillo y engaña a su madre para que se coma el dulce (estrategia de dominación).

Aquí acabaría el viaje en la formulación del mito de Campbell, pero el cine posmoderno añade más complejidad a la ecuación al introducir la figura del antagonista no villano. Normalmente, el resultado final con el villano sigue una forma clásica. El villano cae derrotado y muere o pierde todo el poder, aunque en ocasiones se arrepiente y es perdonado. El conflicto, que comenzó con una orientación pierde-gana desde la óptica del protagonista, sufre una inversión de poder (tras más o menos fluctuaciones) y acaba de una manera gana-pierde. Pero el conflicto con el antagonista no villano no puede acabar con la victoria del protagonista y la derrota del antagonista. Esta figura suele ser un personaje por el que el protagonista siente afecto, y por lo tanto no quiere replicar sus conductas de dominación para someterlo. El protagonista trata de encontrar una forma donde ambos ganen o, al menos, generen conductas de compromiso entre sí. Esta situación se consigue cuando se iguala el poder entre ambos personajes y son capaces de ver el conflicto desde la perspectiva del otro.

Retomando el ejemplo de *Brave (Indomable)* (Andrews et al., 2012) (p.21), Elinor se transforma en oso al comer el pastelito que le dio Mérida, y ambas tienen que huir del castillo por miedo a que maten a Elinor. Durante su travesía por el campo, Elinor aprende que sus modales de palacio no sirven y que Mérida es muy ducha y feliz en las tareas de supervivencia. Mérida trata de enseñar a su madre a manejarse en el bosque con buenas formas, al contrario de como ella hacía en el castillo. La inversión de poder y roles entre los personajes en esta nueva situación permite que la relación entre ambas mejore, al adquirir una la perspectiva de la otra y viceversa.

En todas las historias del cine de animación infantil se presenta una situación con una jerarquía muy marcada, donde el antagonista (villano o no) tiene mucho más poder o estatus que el protagonista. La diferencia de poder provoca que el más poderoso ejerza el poder coercitivo, empleando conductas de dominación, mientras que el menos poderoso reacciona con conductas de sumisión o evitación. En el cine clásico la jerarquía permanece estable en toda la trama, y el protagonista acaba huyendo o siendo “dominado” en el conflicto a través de un tercer personaje más poderoso que el villano o por intervención divina. El protagonista nunca adquiere la autonomía suficiente para resolver satisfactoriamente el conflicto sin ayuda. En el cine actual, el protagonista tiene la “llamada a la aventura” y escapa del antagonista que lo controla. Gracias a la “ayuda sobrenatural” consigue más poder para enfrentarse al antagonista.

En el caso del antagonista villano la adquisición de poder del protagonista permite dominarlo, mientras que con el antagonista no villano se tiene que igualar el poder para poder adoptar conductas de solución de problemas o compromiso. En las historias actuales, la diferencia de poder fluctúa a lo largo de la película, mientras que en el cine clásico esta diferencia se invierte en el clímax final de la historia, gracias a una fuerza o agente externo al protagonista.

4.3. Roles de género

Las protagonistas del cine clásico y postmoderno se diferencian drásticamente. Las princesas del cine de la primera época, al igual que el resto de protagonistas, son completamente pasivas en su historia y en la resolución de los conflictos. La diferencia con sus homólogos masculinos es que ellos acaban la historia realizando alguna acción proactiva, mientras que ellas jamás realizan una acción semejante. Por otro lado, las protagonistas del cine actual se asemejan a los protagonistas masculinos. Se aprecia cómo, desde 1990, las mujeres van adquiriendo paulatinamente más poder película tras película, llegando a ser “princesas” poderosas y completamente proactivas en la gestión de sus conflictos. Actualmente, apenas hay diferencias en el comportamiento de los protagonistas masculinos y femeninos respecto a la gestión de conflictos.

De las películas analizadas en la primera época, hay dos títulos cuyos protagonistas son mujeres: *Blancanieves y los siete enanitos* (Hand et al., 1937) y *La Cenicienta* (Geronimi et al., 1950). El conflicto principal de ambas películas implica que ellas tratan de ser sometidas por otra mujer de mayor poder y estatus (la reina bruja y la madrastra). Su estrategia ante este conflicto es reactiva durante toda la historia (*Blancanieves* huye de la reina bruja y *Cenicienta* se somete ante las órdenes tiránicas de su madrastra). Al final de la trama son rescatadas por la acción de un príncipe, que resuelve el conflicto entre las mujeres. Los protagonistas masculinos de esta época también son muy débiles y reactivos en el conflicto, pero la diferencia radica en el final de la historia. Ellos tienen alguna conducta proactiva, mientras que ellas no (p.ej. *Bambi* se enfrenta hacia el final de la película con otro macho para proteger a su amada hembra (Hand et al., 1942)).

Por otro lado, las protagonistas del cine actual son muy distintas, aunque el cambio no ha sido radical. Desde *Bella* (Trousdale y Wise, 1991) hasta *Judy* (Howard et al., 2016)¹¹, las protagonistas han ido adquiriendo cada vez más poder en sus historias. El comienzo de las historias es similar al del cine clásico: una mujer que está bajo un poder superior, ante el cual se sume o trata de huir. No obstante, la protagonista de esta época se rebela en un momento dado. Desde este evento, que hace empezar la trama, las protagonistas son proactivas en la gestión de sus conflictos. Abandonan las conductas de sumisión o evitación iniciales para adquirir conductas de solución de problemas y de dominación.

De hecho, la estrategia general de las protagonistas hacia sus conflictos sigue el mismo patrón, con las sendas excepciones de *La Bella y la Bestia* y *Brave (Indomable)*, que presentan variaciones. En primer lugar, se presenta a la protagonista como una mujer soñadora, con grandes aspiraciones y potencialidades, pero que está bajo el yugo de un personaje con mayor poder. Al comienzo, la protagonista presenta conductas de sumisión o evitación, pero al estar en desacuerdo con el poder impuesto, se rebela y huye de ese poder. A partir de ese momento su estrategia general ante cualquier conflicto será de dominación, para superar todos los obstáculos que se encuentre según sus intereses. No obstante, llega un punto en el que la protagonista sufre una “derrota” que la hunde anímicamente. Posteriormente sufre una revelación que provoca que vuelva a adoptar la estrategia de dominación que será definitiva.

¹¹ Pasando por *Mulán* (Bancroft & Cook, 1998); *Rapunzel* (Greno & Howard, 2010); *Mérida* (Andrews et al., 2012); y *Vaiana* (Clements et al., 2016).

Se enfrenta a aquello contra lo que fue derrotada en principio, haciéndose esta vez con la victoria y convirtiéndose en heroína.

Siguiendo el ejemplo de *Mulán* (Bancroft y Cook, 1998), en la película se presenta a Fa Mulán, una joven pueblerina del imperio chino con grandes aspiraciones. La historia comienza con la prueba de la casamentera, la cual indica si una mujer tiene las cualidades para ser buena esposa (control por parte de la cultura del pueblo chino). Mulán hace la prueba de forma desastrosa y prende fuego a la casamentera, la cual exclama: “¡Eres una desgracia! ¡Puede que parezcas una novia pero no aportarás honor a tu familia nunca!” (10:47). En el momento en el que llaman a su padre para ir a la guerra, ella le arrebató la armadura y se presenta en el campamento militar en su lugar, cuando está prohibido para las mujeres (rebeldía). A partir de ese momento Mulán va ganando confianza y fuerza y consigue ganarse el respeto de sus compañeros militares y de su capitán, haciéndose pasar por un hombre (estrategia de dominación). Cuando se enfrentan a Shan Yu, el villano, Mulán resulta herida, lo que la desvela como mujer. El capitán le perdona la vida, pero la expulsa del escuadrón (derrota). Mientras vuelve a su pueblo, Mulán ve que Shan Yu está vivo y se dirige a la capital del imperio (revelación). A partir de ese momento toma las riendas y consigue que sus compañeros y el capitán sigan sus órdenes para acabar con Shan Yu (estrategia de dominación definitiva). Sus compañeros se travisten para acabar con los secuaces del villano y ella consigue derrotar a Shan Yu gracias a su ingenio (victoria).

Las protagonistas del cine actual son heroínas entre el cuento de hadas y el mito de Campbell, al igual que los protagonistas masculinos. El patrón que se ha descrito es también habitual en películas donde es un varón el héroe, aunque en su caso existe más variedad de patrones. Las diferencias entre géneros a la hora de gestionar conflictos en el cine de animación infantil han ido poco a poco diluyéndose, hasta tener heroínas igual de poderosas que los héroes. Afrontar los conflictos de forma proactiva ha dejado de ser exclusivo de varones, como promulgaba el cine clásico. En el cine actual, las mujeres presentan el abanico completo de estrategias de gestión de conflictos, destacando y consiguiendo sus intereses de forma proactiva.

4.4. Uso de violencia

La violencia es un aspecto con mucho peso en los conflictos del cine de animación de ambas épocas. Los actos violentos son estrategias de dominación que suelen resultar efectivas. Al comienzo de la película son empleados por el villano para someter al protagonista, mientras que al final de la historia (solo en el cine actual) es el protagonista quien recurre a ellos para acabar con el villano. Otra diferencia entre las dos épocas es que en el cine postmoderno existen películas que condenan la violencia, pero también recurren a ella para resolver conflictos.

El protagonista es siempre la representación del bien, de lo que es correcto, mientras que el villano representa el mal. En el cine clásico esta distinción está muy marcada desde el comienzo de la historia: el villano hace daño al bueno porque es malvado. El hecho de que el mal supere al bien es algo inaceptable, y por ello la historia tiene que evolucionar hacia el triunfo del bien. En el cine clásico esto sucede sin que “el bueno” apenas intervenga. Transmite la idea de que el bien triunfará por sí solo antes o después. En el cine actual el bien y el mal también están bastante marcados (aunque el mal está en ocasiones disfrazado en personajes aparentemente buenos), pero en esta época es el protagonista el que tiene que hacer prevalecer su posición. Para ello, en varias ocasiones, el protagonista tiene que hacer uso de “armas” propias del malvado para derrotarlo.

Como ya se ha mencionado, los antagonistas ejercen su poder hacia el protagonista con conductas de dominación, traduciéndose la mayor parte de las veces en violencia. El cine siempre condena la violencia del antagonista, puesto que es el malvado que hay que repudiar. De hecho, muchas veces se utilizan las agresiones del villano para que el espectador sienta rechazo hacia él. En el cine postmoderno, según avanza la historia, el protagonista adquiere el poder suficiente para enfrentarse al antagonista. Respecto al antagonista no villano del cine actual, el protagonista no emplea la violencia para resolver el conflicto, ya que no se conseguiría una situación en la que ambos ganasen. El acercamiento entre protagonista y antagonista no villano suele ser pacífico.

En la historia de *Brave (Indomable)* (p.21, 21) (Andrews et al., 2012), Mérida enseña a su madre a desenvolverse en el bosque con cariño y cooperan para conseguir que Elinor retome su forma humana y se resuelva el conflicto satisfactoriamente para ambas. En *Tarzán* (Buck y Lima, 1999), el antagonista no villano es Kerchak, el gorila líder de la manada que acogió a Tarzán cuando era bebé. Kerchak odia a Tarzán por su comportamiento díscolo, pero Tarzán resuelve el conflicto ganándose el respeto de Kerchak al salvarle la vida.

No obstante, la actitud con el villano es completamente distinta. El protagonista adquiere el poder suficiente para enfrentarse al villano y consigue derrotarlo. Pero para conseguir la victoria, el protagonista recurre frecuentemente a la violencia. Utiliza las propias armas del villano para someterlo, mostrando estas como aceptables, ya que se hace justicia. Al final de muchas historias, la diferencia fundamental entre héroe y villano es que la violencia del primero es aceptable, el cine la legitima. Al final, el fin justifica los medios.

En la historia de *Mulán* (p.23) (Bancroft y Cook, 1998), Mulán tiende una trampa a Shan Yu y lo lanza a una caseta donde se enciende una gran cantidad de fuegos artificiales, matando al villano. En *Up* (Docter y Peterson, 2009), Carl, el protagonista, hace que el villano caiga de un dirigible en pleno vuelo. En *Coco* (p.18) (Unkrich y Molina, 2017), Ernesto de la Cruz, el villano, tras ser desprestigiado es agarrado por un halcón y lanzado a un escenario donde le cae una campana encima. Esto es una señal de humillación, ya que su muerte en el mundo de los vivos ocurrió al caer una campana igual.

Un caso especial es el de los antihéroes del cine postmoderno, cuya valoración de la violencia es a menudo ambigua. En función del personaje y del momento de la historia, sus actos violentos son legitimados o condenados.

Shrek es un ogro cuyo hogar ha sido invadido por otras criaturas por orden del gobierno. Es un personaje violento, y cuando es agresivo con Asno, el coprotagonista, el ogro se muestra como un personaje con toques de maldad. No obstante, cuando este personaje golpea y derrota a otros personajes, como un grupo de caballeros, la violencia es mostrada como justificable (*Shrek*. Adamson y Jenson, 2001).

Existen algunas películas del periodo postmoderno donde el villano no es derrotado de forma violenta. En varias de estas películas uno de los mensajes que intentan transmitir es la condena a la violencia¹², por ello no pueden usarla directamente contra el villano. No obstante, se aprecia que la violencia por parte de personajes del lado “bueno” aparece en mayor o menor medida en todas las películas. Uno de los principales motivos de este hecho es la comedia. El cine de animación infantil pertenece al género de la comedia, pretende hacer reír, y la violencia resulta muy cómica. En muchas películas, las secuencias más cómicas son aquellas donde un personaje, generalmente del “bando bueno”, agrede a otro.

¹² *La ruta hacia El Dorado* (Bergeron & Paul, 2000), *Planet 51* (Blanco et al., 2009) y *Zootrópolis* (Howard et al., 2016).

Planet 51 (Blanco et al., 2009) trata de promulgar un mensaje pacifista en contra de la militarización. No obstante, hay un personaje, Rover, que es un robot mascota y que protagoniza dos de las escenas más cómicas de la película. En la primera está escaneando el suelo en busca de vida, y se queda fascinado por una piedra. En ese momento aparece un lagarto que se interpone entre Rover y la piedra. Rover trata de apartar el lagarto, pero este vuelve varias veces hasta que el robot lo aplasta. En la segunda escena, los militares descubren a Rover en un restaurante. El robot trata de huir de los soldados lanzándoles platos y humillándolos de diversas formas hasta que consigue su objetivo.

Otro conflicto donde se utiliza recurrentemente violencia “cómica” es aquel que se da entre los protagonistas de la aventura. Es frecuente que durante el viaje los protagonistas se enfrenten entre sí antes de que se produzca el acercamiento pacífico. Estos enfrentamientos se caracterizan por ser agresivos.

En *Enredados* (Greno y Howard, 2010) (p.18), Flynn (antihéroe protagonista) entra en la torre de Rapunzel, y esta le noquea con una sartén y lo ata a una silla. Cuando Flynn despierta, Rapunzel le vuelve a golpear con la sartén. Al final de la película la sartén se toma como arma oficial del reino. En *La ruta hacia El Dorado* (Bergeron y Paul, 2000), Miguel y Tulio, los protagonistas, riñen y pelean en diversas ocasiones, aunque cabe destacar que siempre acaban perdonándose.

La violencia es un elemento que aparece en mayor o menor medida en todas las películas analizadas. En función de quién la emplee se condena más o menos, pero suele resultar efectiva cuando la utiliza el protagonista. Pese a que haya películas que traten de enseñar que la violencia no es adecuada, recurren a ella como elemento humorístico, provocando las secuencias más llamativas y humorísticas del film.

4.5. El viaje como recurso para el conflicto

Durante el transcurso del análisis se apreció que en el tratamiento del conflicto en el cine postmoderno se recurre frecuentemente al viaje como un recurso cinematográfico para desarrollar subtramas. Este elemento, no considerado en el planteamiento original del estudio, tiene una gran importancia en el desarrollo de los conflictos interpersonales y en la gestión de los mismos por parte de los personajes implicados. El origen del viaje siempre está vinculado al conflicto, y crea una situación de contacto entre los personajes que permite la transformación de su relación y, por tanto, la transformación del conflicto.

Como se ha descrito anteriormente, en el cine clásico los personajes están desde el inicio muy polarizados, existe un “bando bueno” y un “bando malo”. Ante esta óptica simplista, el cine postmoderno añade la figura del antihéroe, un protagonista cuyas intenciones y conductas al principio de la película no encajarían en el inmaculado bando de los buenos. La trama de la película hace hincapié en el arco de transformación de este personaje, y para ello suele utilizar recurrentemente el viaje, un recurso cinematográfico de gran interés psicosocial.

El viaje es una travesía común de dos o pocos más personajes que normalmente están en conflicto (al menos dos de ellos). El viaje siempre es forzoso para al menos uno de los implicados, y presenta una serie más o menos amplia de desafíos que los personajes deben resolver cooperativamente, además de ocasiones para conversar entre sí. Estos elementos permiten la resolución del conflicto y la transformación del antihéroe, si lo hay.

Judy es una coneja policía que acaba de ingresar en el cuerpo y que está intentado ganarse el respeto de los demás policías. Para ello se dispone a resolver un difícil caso, pero necesita la ayuda de Nick, un zorro estafador (antihéroe). Judy, que ya fue estafada

por Nick, extorsiona al zorro para que la ayude en su búsqueda. En ese momento empiezan los dos un viaje por la desafiante ciudad que poco a poco irá acercando posturas y mejorando la relación (*Zootrópolis*. Howard et al., 2016). Kuzko es un arrogante emperador inca que tiene pensado destruir la aldea de Pacha para construirse un palacio de verano. Kuzko es transformado en llama por Yzma, la villana, y acaba en la casa de Pacha. Pacha accede a guiar a Kuzko de vuelta a palacio cuando este le promete cambiar de parecer (aunque engañándolo). Ambos se enfrentan a una serie de desafíos para tratar de llegar a palacio y esquivar a Yzma (*El emperador y sus locuras*. Dindal, 2000)¹³.

Las razones por las que se origina el viaje son variadas, pero se pueden agrupar principalmente en tres tipos. En primer lugar están aquellos viajes que son *forzados por el conflicto* en sí. En este caso las consecuencias de un conflicto derivan en un viaje que normalmente es forzoso para los dos personajes implicados. El segundo tipo es en el cual *el viaje genera el conflicto*. Uno de los personajes implicados “obliga” al otro a emprender el viaje, lo que genera el conflicto. Por último, el viaje que aparece como *resultado de un pacto* para solucionar un conflicto, ya sea entre los personajes implicados o con un tercero. En el último tipo de viaje, este pacto puede aparecer después de que uno de los personajes ejerza su poder siguiendo el tipo “por recompensa”. De esta forma, uno de los personajes acepta emprender el viaje a cambio de obtener un recurso valioso que posee la otra parte.

Woody era el juguete favorito de Andy hasta que apareció Buzz Lightyear. Los celos del primero provocan que este trate de tirar a Buzz detrás de una cómoda para que Andy no lo encuentre, pero el plan sale mal y Buzz cae por la ventana. El Sr. Patata, otro juguete, piensa que el plan de Woody era eliminar directamente a Buzz, lo que provoca que Woody se lance también por la ventana para rescatar a Buzz. En ese momento comienza el viaje que acabará solucionando el conflicto entre los dos juguetes (viaje originado por un conflicto¹⁴) (*Toy Story*. Lasseter, 1995).

En la historia de *Vaiana* (p.20), Vaiana finalmente desafía a su padre y navega mar adentro. La joven va en busca de Maui, el cual es la clave para acabar con la hambruna de la tribu de Vaiana. Para ello, Vaiana tiene que hacer que Maui devuelva una piedra que robó a Te Fiti. Cuando Vaiana encuentra a Maui trata de obligarle a devolver la piedra, pero Maui se niega. Al final este se ve obligado a acompañar a Vaiana gracias a una ayuda mágica, lo que origina el conflicto entre los dos (viaje que origina un conflicto¹⁵) (Clements et al., 2016).

Tim es hijo único hasta que a la familia llega Bebé, un extraño recién nacido que viste de traje y se comporta como un hombre de negocios. Bebé acapara toda la atención de los padres, lo que provoca muchos celos en Tim (recurso valioso). Finalmente, Tim descubre que Bebé llegó al mundo para averiguar qué trama PuppyCo, una empresa de mascotas, para desbancar el amor hacia los bebés. Para descubrir el plan de PuppyCo, ambos llegan a un acuerdo. Tim dice a Bebé: “Yo te ayudaré, solo para librarme de ti. ¿Hecho?” (37:03). De esta forma se embarcan en un viaje que solucionaría el conflicto

¹³ El viaje con antihéroe también aparece en *Toy Story* (Lasseter, 1995); *Planet 51* (Blanco et al., 2009); *Shrek* (Adamson & Jenson, 2001); *Enredados* (Greno & Howard, 2010); *El gato con botas* (C. Miller, 2011); *Vaiana* (Clements et al., 2016); y *El bebé jefazo* (McGrath, 2017). El viaje sin antihéroe se da en *Up* (Docter & Peterson, 2009); *Brave (Indomable)* (Andrews et al., 2012); *Turbo* (Soren, 2013); y *Atrapa la bandera* (Gato, 2015).

¹⁴ Este tipo de motivo del viaje también aparece en *Brave (Indomable)* (Andrews et al., 2012); *Turbo* (Soren, 2013); y *Zootrópolis* (Howard et al., 2016).

¹⁵ Este tipo de origen del viaje también aparece en *Planet 51* (Blanco et al., 2009); y *Atrapa la bandera* (Gato, 2015).

entre ambos, pero que lo acaba transformando (viaje que aparece tras un pacto de las partes en conflicto¹⁶) (*El bebé jefazo*. McGrath, 2017).

En el transcurso del viaje el conflicto evoluciona en función de cómo se desarrolla la relación entre los personajes, y esta se ve condicionada por lo que suceda durante la travesía. Es habitual que durante la aventura se presenten desafíos que los personajes deben superar conjuntamente y que el éxito de la tarea dependa de la cooperación. Una variante de este desafío es aquel que uno de los personajes enfrenta solo, pero que al final consigue superarlo gracias a la ayuda del otro viajero.

Por ejemplo, en *Vaiana* (pp.20,26), Vaina y Maui tienen que enfrentarse a un cangrejo gigante para conseguir el arma perdida de Maui. Maui idea un plan en el que cooperan para engañar al cangrejo y robar el arma (Clements et al., 2016). En *El gato con botas*, los personajes deben huir de una oca gigante, pero uno de ellos tiene que ser rescatado y salvado por otro (Miller, 2011).

Por otra parte, el viaje permite que los personajes dialoguen, lo que hace que el conflicto evolucione, aunque no siempre se produce acercamiento entre las posturas desde el principio. Los personajes en conflicto suelen ser de distintos grupos de pertenencia (p.ej. una coneja y un zorro, un humano y un *alien*, un anciano y un niño, un emperador y un aldeano), lo que establece dos roles completamente distintos que justifican la incompatibilidad de las posturas. No obstante, el viaje es una situación idónea para que cada uno exponga sus puntos de vista y encuentren puntos en común. Los personajes van cambiando de manera más o menos drástica su postura respecto al conflicto, pero sobre todo su postura respecto a la otra parte.

En *Planet 51* (Blanco et al., 2009) (p.25), Chuck es un presumido astronauta que aterriza en un planeta extraterrestre. Allí conoce a Lem, un joven *alien* con los problemas clásicos de un adolescente. Chuck pide ayuda a Lem para recuperar su módulo espacial, lo que pone en peligro al *alien*. El viaje para recuperar el módulo origina el conflicto entre ambos, pero poco a poco se van dando cuenta de que no son tan diferentes. Lem tiene los mismos problemas que tuvo Chuck en su juventud y Chuck no es el peligroso extraterrestre que hace creer la prensa. En la historia de *Zootrópolis* (p.25), Judy va descubriendo que Nick, pese a dedicarse a estafar, tiene buen corazón. Descubre que Nick fue humillado en la infancia por ser un “depredador” que quería jugar con “presas”, de igual forma que Judy fue también humillada por ser una pequeña “presa” queriendo dedicarse a una profesión de grandes “depredadores”. Nick también descubre que Judy, pese a ser policía, tiene un buen sentido de la justicia y no odia irracionalmente a los “depredadores” (Howard et al., 2016).

El viaje es la clave de la resolución del conflicto entre los personajes implicados. No tiene por qué resolverse completamente durante el viaje, sino que la travesía puede acabar con los personajes todavía en conflicto, pero sin él no podría darse la solución final posterior. Es habitual que haya altibajos en la relación entre personajes durante el viaje, e incluso puede producirse una ruptura que acabe con la travesía o al menos la detenga temporalmente. No obstante, los eventos que suceden durante el viaje permiten a los personajes recapacitar y producen el acercamiento definitivo entre ellos, consiguiendo una resolución del conflicto satisfactoria para ambas partes.

Retomando la historia de *Zootrópolis* (p.25, 27), el viaje de Judy y Nick está marcado por los intentos de sabotaje de Nick y el juego sucio de Judy, pero van superando desafíos y conversando acerca de su pasado, lo que a priori resuelve su primer conflicto.

¹⁶ Este tipo de motivo del viaje también aparece en *El emperador y sus locuras* (Dindal, 2000); *Shrek* (Adamson & Jenson, 2001); *Enredados* (Greno & Howard, 2010); y *El gato con botas* (C. Miller, 2011).

No obstante, Judy ofende a Nick por culpa de la prensa y este la abandona. Más tarde, cuando Judy se percató del problema real, vuelve a por Nick, el cual la perdona, utilizando a modo de broma el juego sucio que ella utilizó con él en el viaje (Howard et al., 2016). En *El emperador y sus locuras* (p.26), el viaje de Pacha y Kuzko está marcado por la solidaridad del primero y la arrogancia del segundo. Cuando llegan a un desvencijado puente, Pacha cae, quedando colgado de unas lianas. En ese momento Kuzko, que ya está cerca de palacio, aprovecha para burlarse de Pacha y revelar la mentira, pero también cae y se queda colgado de las lianas. Ambos pelean y el puente termina de romperse, quedando los dos atrapados al fondo de una estrecha garganta donde hay cocodrilos. Los personajes se ven obligados a cooperar para subir y, una vez arriba, Kuzko salva la vida a Pacha. Parece que el conflicto se ha resuelto, pero por culpa de un malentendido Kuzko rompe con Pacha y lo acusa de mentiroso: “¡Tú no quieres llevarme a palacio, quieres que me quede con estas pezuñas para siempre! [...] Solo te interesa tu... tu ridícula montaña, yo no te importo, así que ¡lárgate, vete!” (49:52). Más tarde, al darse cuenta de que Pacha tenía razón vuelve con él, y Pacha lo perdona gentilmente (Dindal, 2000).¹⁷

Como se ha visto, el viaje crea un marco idóneo para la solución del conflicto entre los implicados gracias a los desafíos cooperativos y a la posibilidad de intercambiar perspectivas. Además, en el caso de los viajes con antihéroes, estos sufren una transformación. En su caso, no solo se resuelve el conflicto en cuestión, sino que la actitud de este personaje cambia drásticamente gracias al contacto con el otro viajante. El estafador se convierte en policía y el arrogante emperador en amigo del pueblo. La transformación del antihéroe puede verse como la transmisión de las buenas cualidades del acompañante al antihéroe. El conflicto en este caso solo se resuelve cuando esa transmisión comienza a darse, nunca antes.

5. Discusión

El cine de animación infantil tiene especial relevancia por el público al que está dirigido y el tiempo que este pasa frente a él. La representación en la gran pantalla de muchos aspectos ha cambiado drásticamente, siguiendo la corriente de pensamiento dominante en cada época. Uno de estos aspectos es el conflicto interpersonal, que sirve como “motor” de muchas subtramas y cuya representación es consecuencia de otros elementos cuyo cambio es más explícito, como la jerarquía, el uso de la violencia o los estereotipos de género. El cambio en la sociedad ha provocado, en primer lugar, un drástico cambio en el planteamiento de las historias y, consecuentemente, en los guiones. Casi todos los films analizados tienen como protagonistas a niños, adolescentes o jóvenes. De esta forma, la identificación del público objetivo con los personajes es más fácil, ya que es probable que compartan experiencias similares en su vida (Sánchez-Escalonilla, 2004). La similitud entre personaje y espectador es uno de los factores que más peso puede tener en la replicación de conductas vistas en pantalla (Hapkiewicz, 1979).

5.1. Motivos del conflicto

La diferencia entre ambas épocas reside en la perspectiva desde la que se construyen las historias. El cine clásico, siguiendo a Dorfman y Mattelart (1987), se construye para los niños desde los valores adultos clásicos. De esta forma, las películas son claramente adoctrinadoras y se castigan todos los comportamientos que en aquella época no eran adecuados para un niño, de tal forma que los protagonistas tienen que ser pasivos en la gestión de sus conflictos con

¹⁷ La ruptura entre personajes también aparece en *Shrek* (Adamson & Jenson, 2001); *El gato con botas* (C. Miller, 2011); *Turbo* (Soren, 2013); *Vaiana* (Clements et al., 2016); y *El bebé jefazo* (McGrath, 2017).

adultos, y más aún las mujeres. Por otro lado, el cine actual se escribe para empoderar a los jóvenes. El personaje en esta época es llamado a la aventura, mientras que el del cine clásico sufre la negativa al llamado (Campbell, 1949/1959). De esta forma, el protagonista contemporáneo tiene que ser activo, enfrentándose al poder establecido para poder reformarlo. Es una llamada a la juventud para transmitir que la desobediencia no tiene por qué ser una mala decisión. Las premisas de muchos largometrajes contemporáneos responden a conflictos típicos de la pubertad y la adolescencia: un personaje joven e idealista, frecuentemente adolescente, ve sus aspiraciones y sueños frustrados por un superior jerárquico, frecuentemente un progenitor. La historia gira entorno a cómo el protagonista desobedece para al final hacer prevalecer su visión sobre la de su padre o madre.

De esta forma, los motivos que subyacen a los conflictos en las distintas películas son consecuencia directa de la forma de pensar de sus creadores. A mediados del siglo XX la corriente de pensamiento dominante era el funcionalismo de Parsons (1951/1999). El rol de los niños dictaba que debían ser sumisos y acatar las órdenes de los adultos sin cuestionarlas. Además, las mujeres tenían que cumplir con unos cánones de belleza, pureza y comportamiento sumiso más claros y acusados que los hombres (p.ej. Davis, 2006; Thompson y Zerbino, 1995). Los roles en aquella época eran claros y toda persona asumía lo que se esperaba de ella, mientras que en la época actual se cuestionan estos roles, no se asumen. La influencia del pensamiento postmoderno otorga más autonomía a los niños, considerando que tienen los mismos derechos que los adultos y que deben oponerse a estos si consideran sus órdenes injustas. No obstante, se desconoce hasta qué punto influyen estas historias en los adolescentes a la hora de rebelarse contra lo que consideran injusto.

El origen de los conflictos en el cine clásico también puede entenderse desde un punto de vista cognitivista. En este caso, los villanos presentan un fuerte sesgo de auto-complacencia (Deschamps y Beauvois, 1994/1996), ya que atribuyen sus problemas y fracasos a la mera existencia del protagonista, sirviendo este como “chivo expiatorio” en muchos casos. De esta forma trata de someterlo o perseguirlo. El *locus* de todas las atribuciones en el cine clásico es interno y estable, ya que en ningún momento se cuestionan los roles. En el cine postmoderno, el protagonista atribuye la conducta del antagonista no villano también a causas internas y estables, como símbolo del funcionalismo aún presente en las generaciones más mayores.

5.2. Jerarquía y poder

En cuanto a la estructura jerárquica, en el cine de animación clásico se repite la misma rigidez detectada por Dorfman y Mattelart (1987) en las tiras de tebeo. En el cine de aquella época solo hay aumento de poder y medra en la estructura jerárquica cuando hay una asociación con un superior jerárquico, como un matrimonio. Los protagonistas se ven relegados a huir o a esperar ser salvados, ya que jamás serán capaces de adquirir el suficiente poder para enfrentarse a su enemigo. El conflicto está siempre dominado por el antagonista, y la única forma de que la situación cambie es a través de la acción de un tercero más poderoso. En esta época, el conflicto es siempre iniciado por el villano antagonista, el cual es más poderoso que el protagonista, pero no suele tener más estatus. Esta actitud concuerda con los hallazgos de Anicich et al. (en prensa), los cuales indican que las personas con poder, pero sin estatus, son más propensas a comenzar conflictos y a ejercer el poder coercitivo.

El cine clásico transmite un mensaje que invita a cumplir el rol asignado pese a las adversidades. Si una persona es buena y cumple lo que se espera de ella será salvada, pero no se critica la estructura jerárquica que subyace y mantiene las desigualdades entre los roles. El hecho de que los villanos salgan impunes implica que ellos no presentan comportamientos punibles, y que su rol también es funcional en la sociedad planteada. Los niños y las mujeres

no deben tener poder sobre los adultos y los hombres, ya que esto implicaría un cambio en la estructura de roles establecida. De esta forma, la visión del conflicto entre roles es negativa, ya que desafiaría lo que ya está establecido desde generaciones.

Contrariamente al análisis de Artz (2003), en el cine actual el conflicto es más dinámico, ya que la estructura jerárquica no se mantiene rígida a lo largo de la historia. La diferencia entre resultados puede darse por el foco de análisis. Artz consideró los títulos como imágenes estáticas, ya que su objetivo era analizar el poder de la compañía Disney, mientras que en el presente estudio se considera la película como una historia, ya que el objetivo es analizar el transcurso de la narración. Siguiendo con el análisis del conflicto, en esta época se dota al protagonista con la capacidad de adquirir poder para enfrentarse a la otra parte de su enfrentamiento. De esta forma se desafía el poder coercitivo injusto que emplean constantemente los antagonistas. Es destacable el tratamiento diferencial que se da a antagonistas villanos y no villanos. En el caso de los primeros, el poder coercitivo es replicado, y los protagonistas dominan al villano de forma similar a como el villano les dominaba a ellos. Los segundos, no obstante, son personajes por los que el protagonista siente afecto (como familiares), de esta forma, ejercer el poder coercitivo sobre ellos no sería adecuado, por lo que trata de llegar a una solución del conflicto que satisfaga a ambas partes. Para conseguir esta situación, se desafía al poder legítimo (en la tipología de Raven y French) o a la autoridad tradicional (en la tipología de Weber).

Las historias del cine de animación se ambientan generalmente en sociedades monárquicas o similares, donde se dota de autoridad a una familia, cuyo patriarca (o matriarca, en ocasiones) tiene el máximo poder. El cine postmoderno sugiere que no se deben replicar y aceptar las normas establecidas generación tras generación, y que el cuestionamiento de la autoridad puede ser adecuado. Esta reforma de la autoridad tradicional debe hacerse desde dentro, ya que son los propios descendientes de los monarcas los que la desafían y tratan de hacer cambiar la perspectiva del gobernante. Retomando la idea de la atribución de la conducta del antagonista no villano como símbolo del funcionalismo moderno, este desafío y posterior conflicto por parte de los jóvenes representaría la pugna y transición de esta corriente de pensamiento hacia la lógica de la postmodernidad.

Siguiendo con la tipología de Raven y French (1959), durante el análisis el tipo de poder que más aparece es el coercitivo, ya que es el más propenso a generar conflictos. Si el poder se mantiene prácticamente invariable (como en el cine clásico), el poderoso emplea conductas de dominación mientras que la otra parte no puede emplear otra conducta que no sea la sumisión. El tipo de poder legítimo, al igual que el tipo de autoridad tradicional (Weber, 1922/1993), generan conflicto en el cine de animación infantil ya que deben ser cuestionados desde la óptica postmoderna. El resto de tipos de poder (por recompensa, referente y experto), al igual que los otros tipos de autoridad de Weber (legal-racional y carismática) no suelen generar conflictos, por lo que no han aparecido en el análisis, salvo sendas excepciones.

El protagonista adquiere el poder durante el transcurso de la aventura, a menudo gracias a una ayuda sobrenatural. Bolick y Nowicki (1984) advirtieron que los refuerzos mostrados en la animación a menudo responden a un locus de control externo, lo que presumiblemente impacta de manera negativa en las expectativas de refuerzo de los jóvenes espectadores. De esta forma, la llamada al inconformismo que se mencionaba previamente puede verse perjudicada por el aprendizaje de unas expectativas de contingencia irrealistas, ya que el espectador puede asimilar que la única manera de que la “rebeldía” sea efectiva es a través de una ayuda mágica. El director de la película puede meter este elemento de ayuda mágica para reforzar la idea de lo que se considera justo, pero difícil de cambiar.

5.3. Roles de género

Posiblemente, el elemento relacionado con el conflicto que más ha sido analizado y criticado gracias al cambio en la sociedad es la representación de los roles de género. Las protagonistas del cine clásico cumplen lo que se esperaba de una mujer en aquella época: que fuera pasiva, sumisa, pura, inocente y se dedicara a las labores del hogar. Eso repercute directamente en su actitud frente a los conflictos, ya que su estrategia primordial es la sumisión, obedeciendo incluso órdenes vejatorias y humillantes. La única manera en la que puede resolverse el conflicto a su favor es a través de un apuesto hombre que decida mantenerla y casarse con ella. Esta representación responde a los ideales de la familia patriarcal victoriana que se mantuvo como una de las formas de familia más deseables hasta avanzado el siglo XX (para un análisis detallado véase Davis, 2006).

Por otro lado, las protagonistas del cine actual son presentadas desde el inicio de la historia como idealistas y luchadoras, capaces de pelear por sus objetivos y sus sueños. La trama de la película gira en torno a cómo este personaje supera, no sin esfuerzo, todos los obstáculos que le impiden alcanzar su meta. Las que entonces eran princesas sumisas ahora son reinas dominantes, sin la necesidad de que haya un varón que actúe por ellas. Las estrategias de gestión de conflictos de las protagonistas del cine actual se han equiparado a las estrategias de los protagonistas masculinos. Sin embargo, esta evolución ha sido paulatina, de tal forma que en las historias de finales del siglo XX/principios del XXI seguía apareciendo la figura del hombre por el cual se enamoraba la princesa. En los últimos largometrajes protagonizados por mujeres (p.ej. *Vaiana*, *Zootrópolis*) la figura del hombre pasa a ser la de un compañero, a menudo un antihéroe patán, que no tiene que ser necesariamente una pareja romántica. No obstante, aún no se ha alcanzado la igualdad completa, ya que apenas existen historias protagonizadas por mujeres cuya trama no consista en la rebeldía. La mujer como protagonista heroína todavía no está normalizada, ya que existe muy poca diversidad de patrones de comportamiento en estas películas. Los roles de género representados en el cine postmoderno son mucho más complejos que los del cine clásico, respondiendo a las expectativas de una sociedad que ya no acepta la inferioridad de la mujer (Radovic y Radulovic, 2016).

A falta de estudios experimentales actualizados, el impacto que este hecho genera en la actitud de niños y niñas es presumiblemente positivo. En el trabajo de Aubrey y Harrison (2004) las niñas solo preferían los personajes femeninos cuando eran contra-estereotípicos, mientras que los niños preferían los contenidos estereotípicos. Estos resultados sugieren que las niñas rechazan la visión negativa del estereotipo clásico de mujer. Siguiendo la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969, 1976), niños y niñas aprenden los roles típicos de cada género a través de la observación. El hecho de cambiar la representación de las mujeres en el cine de animación, eliminando las conductas estereotípicas, posiblemente ayude a reducir los estereotipos de hombres y mujeres a la hora de comunicarse y gestionar un conflicto. La visión actual concuerda más con las investigaciones empíricas, las cuales señalan que no existe diferencia en la gestión de conflictos entre hombres y mujeres (Hocker y Wilmot, 2018).

5.4. Uso de violencia

Desde los años 50 hasta hoy existe un extenso debate en torno al efecto que la violencia mostrada en la animación infantil ejerce en los niños. Aún no existe consenso sobre si los jóvenes espectadores replican los actos agresivos que ven en la pantalla. Pese a la gran cantidad de investigación y debate al respecto, los niveles de violencia ejercidos en este tipo de contenidos siguen siendo muy altos, llegando a ser mayores en la época actual. En el presente estudio se han encontrado actos violentos en la totalidad de las películas analizadas, lo que es consistente con los hallazgos de otras investigaciones (p.ej. Fernández Villanueva et al., 2004).

Hapkiewicz (1979) destacaba que el contenido de la propia animación podría ser un factor determinante a la hora de ser replicada. En la gran mayoría de estudios se recurre a dibujos animados hechos *ex profeso* para el experimento o a animación en formato serie. Cabe destacar la diferencia entre las series de animación y las películas. Las primeras presentan a personajes muy estereotipados y exagerados, cuyas peripecias duran entre 20 y 30 minutos por capítulo. Son personajes planos que replican en situaciones parecidas el mismo patrón de conducta y en ningún caso dicha conducta tiene consecuencias a largo plazo, ya que una máxima de estas series es que el capítulo acabe como empezó. Por otro lado, las películas presentan historias de mayor duración (en torno a 90 minutos), donde los personajes sufren un arco de transformación. Su conducta se ve influenciada por las distintas subtramas y tiene consecuencias definitivas, ya que una película nunca puede acabar como empezó (Sánchez-Escalonilla, 2004).

En las películas analizadas, la violencia se utiliza como un método efectivo para resolver conflictos. De esta manera, la dominación es la estrategia más recurrente, y la que suele ser definitiva para acabar con el villano. Peters y Blumberg (2002) plantean que la replicación de la violencia por parte de los niños podría ser situacional y que no se mantenga estable en el tiempo, acorde con la hipótesis de que la violencia animada aumenta el *arousal* agresivo del espectador momentáneamente (Mueller y Donnerstein, 1983). Estas ideas se basan en los estudios cuyos instrumentos son dibujos animados en formato cortometraje, donde la violencia no tiene consecuencias al mantenerse igual la relación entre personajes episodio tras episodio. No obstante, como se ha mencionado, la violencia en los largometrajes presenta una serie de contingencias que suelen ser positivas para los intereses del protagonista. Siguiendo la teoría del aprendizaje social de Bandura (1969, 1976), es más probable que un niño replique estas conductas ante claves contextuales similares, ya que ha aprendido que emplear la violencia resuelve el conflicto de manera satisfactoria.

Cabe destacar la diferenciación de antagonistas que introdujo el cine postmoderno. La violencia resulta efectiva contra los villanos, pero no contra los antagonistas no villanos. Este último tipo de antagonistas, que suelen ser familiares del protagonista, presentan una tipología de conflicto que, como se ha mencionado, es habitual en niños y adolescentes. Pese a que el cine actual aliente a la desobediencia y a la rebeldía si las condiciones se consideran injustas, promulgan que la violencia no es la solución para resolver conflictos familiares. No obstante, una de las claves en la resolución de estos conflictos es la “ayuda mágica”, que presumiblemente generará expectativas de locus externo (Bolick y Nowicki, 1984). El cine clásico muestra que los conflictos se resolverán por la acción de un tercero, sin que el protagonista pueda hacer nada, mientras que el cine contemporáneo llama al protagonista a actuar, pero como ya se ha mencionado, su capacidad de tener poder en el conflicto viene dada por un agente externo e irreal.

Otro aspecto importante en la violencia mostrada en la animación es la legitimación o condena que se hace de la misma. El bien y el mal en estos largometrajes están muy polarizados y claramente diferenciados. El protagonista representa el bien y el antagonista el mal, por lo que el espectador no tiene que hacer un gran esfuerzo cognitivo para decantarse por un bando u otro ni para decidir qué parte tiene razón. De esta forma se legitima la violencia de los protagonistas y se condena la de los antagonistas. Fernández Villanueva et al. (2006) indica que no es necesario explicitar el sentido de los actos violentos para legitimarlos. Para ello simplemente basta con mostrar personajes simpáticos que resuelven problemas (los héroes protagonistas) y víctimas culpables o merecedoras de castigo (los villanos antagonistas), así como consecuencias positivas tras el acto violento. La violencia presentada por los antagonistas se condena de manera inversa.

En el cine clásico, la violencia ejercida por “el bien” se reduce drásticamente comparándola con los cuentos de hadas en los que se inspira. En las historias de los hermanos Grimm, por ejemplo, los villanos sufren castigos crueles por sus actos. En la versión cinematográfica de Disney estos castigos se eliminan, posiblemente para reforzar la idea de pureza e inocencia que muestran los protagonistas y que se debía inculcar en los niños. En el cine actual, los protagonistas hacen uso de las “armas” de los villanos y ejercen la violencia sobre ellos, pero siempre de manera proporcionada, mostrando una situación de justicia que facilita la aprobación de sus actos. No obstante, en algunas películas actuales, ciertos actos violentos ejercidos por protagonistas antihéroes son condenados. Este hecho añade complejidad a la legitimación de la violencia en el cine postmoderno, mostrando al espectador que el protagonista no es siempre “bueno” invariablemente.

Otro elemento llamativo de la violencia y que facilita su legitimación es el carácter cómico de la misma. En todas las películas de la época actual la violencia tiene un fuerte efecto humorístico, generando las escenas más llamativas de la película. Es destacable que la legitimación de la violencia por humor, lejos de ser un atenuante en la vida real, podría ser un agravante delante de un juez (Fernández Villanueva et al., 2006). La violencia solo resulta cómica cuando es ejercida por el “bando” bueno o la víctima es el “bando” malo. Esto se relaciona con teorías clásicas del humor, como la teoría de menosprecio/superioridad (Gruner, 1978, 1997). Según esta teoría, la comicidad se produciría por la identificación con el “bando” bueno por parte del espectador, siendo el acto violento una celebración de la superioridad sobre el otro. Otras teorías del humor restan importancia a la violencia como elemento cómico. Las teorías de la incongruencia (Shultz, 1972; Suls, 1972) defienden que la violencia es una forma más de hacer saliente la resolución inesperada de la situación incongruente (Goldstein et al., 1972). De igual forma, las teorías de la inversión (Apter, 1982, 2001; Wyer y Collins, 1992) postulan que en el estado paratélico, en el cual se ven las películas, la violencia tiene poco impacto, ya que la atención del espectador está dirigida a la comedia.

No se han encontrado investigaciones empíricas que contrasten si la violencia en un contexto cómico es más imitada que en uno no cómico. Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura y desde la teoría de la superioridad, el humor serviría como refuerzo del acto violento, además de ser satisfactorio al demostrar superioridad sobre la otra parte. Presumiblemente, esto provocaría una mayor replicación de los actos violentos como estrategia para resolver conflictos. No obstante, desde la hipótesis de la trivialización de la violencia que defienden autores como Kirsh (2006) o Potter y Warren (1998), así como desde las teorías de la inversión, el efecto cómico enmascararía el acto violento subyacente y no tendría impacto en la conducta del espectador. En cualquier caso, la violencia es uno de los recursos más utilizados en el cine de animación, siendo incluso más empleado en el cine actual que en el cine clásico, ya que se recurre al efecto cómico. Resulta incongruente que largometrajes que condenen el uso de la violencia recurran a ella para entretener a los espectadores.

5.5. El viaje como recurso para el conflicto

Durante el transcurso del análisis se halló un recurso argumental muy utilizado en el cine postmoderno y que tiene un gran impacto en el desarrollo de los conflictos de las subtramas: el viaje. Lo que en el cine de animación se utiliza como un recurso que abarca más o menos duración en la película proviene de un género cinematográfico emergente a partir de los años 60: las *road movies*. Este género nace de la crisis del cine clásico (García Ochoa, 2018) y rompe con muchas de las directrices de este cine. Lo más importante en este género es la ruptura con lo que se deja, emprendiendo un viaje sin rumbo fijo sin que exista la necesidad de alcanzar ningún objetivo.

El cine de animación actual se inspira en este género del cine postmoderno para desarrollar la relación entre dos personajes principales. Los personajes siempre comienzan el viaje en conflicto, y el desarrollo de la travesía es crucial para la resolución del enfrentamiento entre ambos. Es muy frecuente que los personajes sean de distintos grupos de pertenencia (p.ej. realeza y pueblo llano o presa y depredador), e ignoren la postura de la otra parte basándose en juicios estereotípicos. De esta forma, según la teoría de contacto intergrupal de Allport (1954) se cumplen tres de los cuatro criterios para que haya un contacto óptimo. En primer lugar, la igualdad de estatus no suele aparecer al comienzo del viaje. No obstante, el poder entre los personajes fluctúa a lo largo de la travesía, alcanzando un momento en el que se iguala. En segundo lugar, la consecución de objetivos comunes viene dada por la naturaleza del viaje y por los obstáculos que aparecen durante el mismo. Estos obstáculos provocan el tercer y último criterio, la cooperación, ya que, para superarlos, los personajes deben colaborar necesariamente.

La presencia de estos desafíos que deben superar de forma cooperativa cobra una especial relevancia en las películas. En primer lugar, genera situaciones de emoción y espectáculo para el espectador y, en segundo lugar, obliga a los personajes a tener que colaborar para alcanzar una meta imposible de conseguir en solitario. Se produce una situación de metas supraordenadas, las cuales reducen en gran cantidad la hostilidad entre los personajes (Sherif, 1958, 1966). En las películas analizadas, el equilibrio de poder suele permitir los primeros acercamientos a una solución pacífica y consensuada del conflicto, pero son las metas supraordenadas de los desafíos y obstáculos presentes durante el viaje los que provocan una mayor reducción de tensión entre las partes, así como conductas de compromiso o integración. Siguiendo con la reformulación del contacto intergrupal de Pettigrew (1998) el viaje del cine de animación permitiría la primera fase, la decategorización (Brewer y Miller, 1984). La situación de contacto provoca que se atienda a información personalizada de la otra parte, separando al individuo de su categoría social.

En los casos en los que aparece la figura del antihéroe, la historia centra mucha atención en el arco de transformación de este personaje. Este aspecto sería impensable en el cine clásico, ya que los personajes cumplen los roles asignados durante toda la historia, y un cambio en la naturaleza psicológica de algún personaje provocaría un cuestionamiento de dichos roles. Este cuestionamiento es precisamente lo que busca el cine actual. Rechazan el estatismo propio del cine clásico y defienden la necesidad del cambio para que la sociedad avance. El antihéroe representa un rol al comienzo de la historia, pero la interacción con otros personajes provoca que el propio antihéroe replantee su conducta a través del conflicto.

5.6. Implicaciones prácticas

El cine es un material con un gran potencial didáctico. Desde el siglo pasado diversos autores han señalado al cine como un elemento educativo muy útil (p.ej. Carpenter y McLuhan, 1960/1974; de Pablos Pons, 1986; García Amilburu, 2000; Pla y Torrent, 2003; Porter-Moix, 1978; de la Torre et al., 2005). Porter-Moix (1978) diferenciaba tres tipos de relaciones entre cine y educación. En primer lugar, la *enseñanza del cine* consiste en el aprendizaje de producción de cine. En segundo lugar, la *enseñanza con el cine* trata del aprendizaje de temas representados en las películas, como hechos históricos o el propio conflicto. Por último, la *enseñanza por el cine* hace referencia al cine como elemento motivador de aprendizaje.

En los últimos años se ha puesto en relieve la importancia de la gestión de conflictos en la escuela, creándose diversos programas para educar en conflictos positivos, generalmente a través de programas de mediación entre compañeros (p.ej. Lester et al., 2017; Sellman, 2011; Usó et al., 2016). El cine de animación puede servir como un buen complemento en la educación en conflictos. Este tipo de películas pueden motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje (enseñanza por el cine), y un análisis de los distintos conflictos presentados puede

facilitar el aprendizaje de los distintos elementos relacionados con el conflicto, como la violencia o los roles de género (enseñanza con el cine).

Existe alguna propuesta para trabajar con este tipo de cine. Nathanson y Cantor (2000) proponen trabajar con la violencia mostrada en la animación a través de un visionado guiado por un adulto. De esta forma, la labor del adulto es promover la identificación y la empatía con la víctima en la agresión. Otra perspectiva más utilizada para reducir el impacto de la violencia es que el adulto haga comentarios negativos sobre los actos violentos (Cantor y Wilson, 2003; Grusec, 1973; Hicks, 1968). El objetivo de esta técnica es modificar la percepción del joven espectador de que la violencia tiene consecuencias positivas, lo que previsiblemente generará menor imitación (Cantor y Wilson, 2003). Por otro lado, Sánchez-Labela Martín (2017) propone el visionado de este tipo de películas para detectar y analizar las situaciones de desigualdad y violencia de género presentes en ellas.

Este estudio se presenta como una primera aproximación al análisis de la representación del conflicto interpersonal en el cine, concretamente en el popular cine de animación infantil. La complejidad de este fenómeno psicosocial provoca que sea inabarcable con un único análisis. No obstante, se destaca su potencial como complemento didáctico a la educación formal. El auge de las plataformas de visionado de contenidos en *streaming* ha provocado un mayor consumo de todos los formatos de animación, permitiendo que el niño pueda elegir libremente qué contenido ver. Por ello se hace necesario ampliar el estudio de los fenómenos psicosociales a otros formatos de gran popularidad entre el público infantil.

6. Referencias bibliográficas

- Adamson, A., y Jenson, V. (Directores). (2001). *Shrek* [Película]. DreamWorks Animation; DreamWorks; Pacific Data Images; Vanguard Films.
- Ahmed, S., y Wahab, J. A. (2014). Animation and Socialization Process: Gender Role Portrayal on Cartoon Network [Animación y procesos de socialización: Representación de los roles de género en Cartoon Network]. *Asian Social Science*, 10(3), 44-53. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n3p44>
- Aley, M., y Hahn, L. (2020). The Powerful Male Hero: A Content Analysis of Gender Representation in Posters for Children's Animated Movies [El poderoso héroe masculino: Un análisis de contenido sobre la representación de género en los *posters* de las películas de animación infantil]. *Sex Roles*. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01127-z>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* [La naturaleza del prejuicio]. Addison-Wesley.
- American Academy of Pediatrics. (2001). Media Violence [Violencia en los medios]. *Pediatrics*, 108, 1222-1226. <https://doi.org/doi.org/10.1542/peds.2009-2146>
- Andrews, M., Chapman, B., y Purcell, S. (Directores). (2012). *Brave (Indomable)*. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.
- Anicich, E. M., Fast, N. J., Halevy, N., y Galinsky, A. D. (en prensa). When the Bases of Social Hierarchy Collide: Power Without Status Drives Interpersonal Conflict [Cuando las bases de la jerarquía social chocan: Poder sin estatus conduce al conflicto interpersonal]. *Organization Science*, 2-54. <https://doi.org/orsc.2015.1019>
- Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals* [La experiencia de la motivación: La teoría de la inversión psicológica]. Academic Press.
- Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* [Los estilos motivacionales en el día a día: Una guía sobre la teoría de la inversión]. American Psychological Association.

- Artz, L. (2003). Animating Hierarchy: Disney and the Globalization of Capitalism [Animando la jerarquía: Disney y la globalización del capitalismo]. *Global Media Journal*, 1.
- Aubrey, J. S., y Harrison, K. (2004). The Gender-Role Content of Children's Favorite Television Programs and Its Links to Their Gender-Related Perceptions [El contenido sobre roles de género en los programas de televisión favoritos de los niños y sus relaciones con sus percepciones de género]. *Media Psychology*, 6(2), 111-146. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_1
- Balló, J., y Pérez, X. (2005). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1995)
- Bancroft, T., y Cook, B. (Directores). (1998). *Mulán* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Feature Animation Florida; Walt Disney Pictures.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses [Influencia de las contingencias de refuerzo de los modelos en la adquisición de respuestas imitativas]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1968). What TV-violence can do to your child [Lo que la violencia de la televisión puede hacer a tu hijo]. En N. O. Larssen (Ed.), *Violence and the mass media*. Harper & Row.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification* [Principios de modificación de conducta]. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory* [Teoría del aprendizaje social]. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Social Cognitive Theory of Mass Communication [Teoría del aprendizaje social de la comunicación de masas]. En J. Bryant y D. Zillman (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1963). Imitation of Film-Mediated Aggressive Models [Imitación de modelos agresivos del cine]. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.
- Barcus, F. E. (1983). *Images of life on children's television: Sex roles, minorities, and families* [Imágenes de la vida en la televisión infantil: Roles de género, minorías y familias]. Praeger.
- Bergeron, B., y Paul, D. (Directores). (2000). *La ruta hacia El Dorado* [Película]. DreamWorks Animation; DreamWorks; Stardust Pictures.
- Blanco, J., Abad, J., y Martínez, M. (Directores). (2009). *Planet 51* [Película]. TriStar Pictures; Ilion Animation Studios; HandMade Films; Antena 3 Films; Canal+ España; DeAPlaneta; Gobierno de España; Instituto de Crédito Oficial; Sony Pictures Animation; Worldwide Biggies.
- Blumberg, F. C., Bierwirth, K. P., y Schwartz, A. J. (2008). Does Cartoon Violence Beget Aggressive Behavior in Real Life? An Opposing View [¿La violencia de los dibujos animados provoca comportamiento agresivo en la vida real? Una visión opuesta]. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 101-104. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0280-1>
- Bolick, T., y Nowicki, S. (1984). The Incidence of External Locus of Control in Televised Cartoon Characters [La incidencia del locus de control externo en los personajes de dibujos animados televisados]. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 99-104.
- Brewer, M. B., y Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation [Más allá de la hipótesis del contacto: Perspectivas teóricas en desegregación]. En N. Miller y M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). Academic Press.
- Buck, C., & Lima, K. (Directores). (1999). *Tarzán* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios.

- Campanella, J. J. (Director). (2013). *Futbolín* [Película]. 100 Bares; 369 Productions; Antena 3 Films; Atresmedia Cine; Audiovisual Aval SGR; Canal+; Catmandu Branded Entertainment; Gold Tower Producciones; Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales; Instituto de Crédito Oficial; Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales; JEMPSA; Jorge Estrada Mora Producciones; La Sexta; Ministerio de Cultura; Plural - Jempsa; Prana Studios; Televisión Federal.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito* (L. J. Hernández, Trad.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1949)
- Cantor, J., y Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression [Medios y violencia: Estrategias de intervención para reducir la agresión]. *Media Psychology*, 5, 363-403.
- Carpenter, E., y McLuhan, M. (1974). *El Aula sin muros* (L. Carandell, Trad.; 2ª ed). Laia. (Trabajo original publicado en 1960)
- Casetti, F., y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film* (C. Losilla, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990)
- Clements, R., Musker, J., Hall, D., y Williams, C. (Directores). (2016). *Vaiana* [Película]. Hurwitz Creative; Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Courtney, A. E., y Whipple, T. W. (1983). *Sex stereotyping in advertising* [Estereotipos de género en publicidad]. Lexington Books.
- Davis, A. M. (2006). *Good Girls & Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation* [Chicas buenas y brujas malvadas: La mujer en la animación de Disney]. Indiana University Press.
- de la Torre, S. (1999). *Aprender del conflicto en el cine*. Cooperativa Universitària Sant Jordi.
- de la Torre, S., Pujol, M. A., y Rajadell, N. (2005). *El Cine, un entorno educativo: Diez años de experiencias a través del cine*. Narcea.
- de Pablos Pons, J. (1986). *Cine y enseñanza: Variables estructurales del Cine Didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes* [La resolución del conflicto: Procesos constructivos y destructivos]. Yale University Press.
- Deschamps, J. C. y Beauvois, J. L. (1996). Atribuciones intergrupos (S. Ayestarán et al., Trans.). En R. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 91-112). McGraw-Hill/Interamericana. (Trabajo original publicado en 1994)
- Diboos. Federación de Animación. (2018). *Libro Blanco. La industria española de la animación y de los efectos visuales*.
- Dindal, M. (Director). (2000). *El emperador y sus locuras* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Docter, P., y Peterson, B. (Directores). (2009). *Up* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Dorfman, A., y Mattelart, A. (1987). *Para leer al pato Donald* (4.ª ed.). Siglo XXI.
- Durkin, K. (1985). Television and sex-role acquisition: 1. Content [Televisión y adquisición de roles de género: 1. Contenido]. *British Journal of Social Psychology*, 24, 101-113.
- England, D. E., Descartes, L., y Collier-Meek, M. A. (2011). Gender Role Portrayal and the Disney Princesses [Representación de roles de género y las princesas Disney]. *Sex Roles*, 64(7-8), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9930-7>
- Fernández Villanueva, C., Domínguez Bilbao, R., y Revilla, J. C. (2006). La legitimación de la violencia en la televisión y en la vida social. *Políticas Sociales en Europa*, 21, 23-35.

- Fernández Villanueva, C., Domínguez Bilbao, R., Revilla, J. C., y Anagnostou, A. (2004). Análisis descriptivo de la violencia en la televisión. *Encuentros en psicología social*, 2(1), 396-401.
- Fisch, S. M. (2004). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond* [Aprendizajes de los niños de la televisión educativa: Barrio Sésamo y más allá]. Lawrence Erlbaum.
- Frueh, T., y McGhee, P. E. (1975). Traditional sex role development and amount of time spent watching television [Desarrollo de los roles de género tradicionales y cantidad de tiempo viendo televisión]. *Developmental Psychology*, 11(1), 109. <https://doi.org/10.1037/h0076133>
- Fry, D. P., y Fry, C. B. (2013). Culture and Conflict Resolution Models: Exploring Alternatives to Violence [Cultura y modelos de resolución de conflictos: Explorando alternativas a la violencia]. En D. P. Fry y K. Bjorkqvist (Eds.), *Cultural Variation in Conflict Resolution: Alternatives to Violence* (pp. 9-24). Psychology Press.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., y Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity [Revisando la hipótesis del contacto: La inducción de una identidad intragrupal común]. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 271-290.
- García Amilburu, M. (2000). *Mil mundos dentro del aula: Cine y educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Ochoa, S. (2018). En tránsito: Un recorrido por la *road movie* norteamericana. *Revista Signa*, 27, 419-438. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18701>
- Gato, E. (Director). (2012). *Las aventuras de Tadeo Jones* [Película]. El Toro Pictures; Lightbox Entertainment; Ikiru Films; Telecinco Cinema; Telefónica Producciones; Media Networks; AXN; Canal+ España; Canal+; Televisió de Catalunya; Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales; Institut Català de les Empreses Culturals.
- Gato, E. (Director). (2015). *Atrapa la bandera* [Película]. Paramount Animation; 4 Cats Pictures; Ikiru Films; Lightbox Entertainment; Mogambo; Movistar+; Los Rockets La Película; Telecinco Cinema; Telefónica Studios.
- Gerbner, G. (1998). Cultivation Analysis: An Overview [Análisis de la cultivación: Un resumen]. *Mass Communication & Society*, 1(3-4), 175-194. <https://doi.org/10.1080/15205436.1998.9677855>
- Gergen, K. J. (2006). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo (L. Wolfson, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1991)
- Geronimi, C., Jackson, W., y Luske, H. (Directores). (1950). *La Cenicienta* [Película]. Walt Disney Productions; Walt Disney Animation Studios.
- Gökçearslan, A. (2010). The effect of cartoon movies on children's gender development [El efecto de las películas animadas en el desarrollo del género en los niños]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5202-5207.
- Goldstein, J. H., Suls, J. M., y Anthony, S. (1972). Enjoyment of specific types of humor content: Motivation or salience? [Disfrute de contenidos con tipos de humor específicos: ¿Motivación o saliencia?] En J. H. Goldstein y P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 159-171). Academic Press.
- Greer, L. L., de Jong, B. A., Schouten, M. E., y Dannals, J. E. (2018). Why and When Hierarchy Impacts Team Effectiveness: A Meta-Analytic Integration [Cuándo y por qué la jerarquía impacta en la efectividad de equipo: Una integración meta-analítica]. *Journal of Applied Psychology*, 103(6), 591-613.
- Greno, N., y Howard, B. (Directores). (2010). *Enredados* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures.

- Gruner, C. R. (1978). *Understanding laughter: The workings of wit and humour* [Entendiendo la risa: Las funciones del ingenio y el humor]. Nelson-Hall.
- Gruner, C. R. (1997). *The game of humour: A comprehensive theory of why we laugh* [El juego del humor: Una teoría completa sobre por qué reímos]. Transaction Publishers.
- Grusec, J. E. (1973). Effects of co-observer evaluations of imitation: A developmental study [Efectos de la evaluación de co-observadores en la imitación: Un estudio de desarrollo]. *Developmental Psychology*, 8, 141.
- Gutman, J., y Priest, R. F. (1969). When is aggression funny? [¿Cuándo es la violencia divertida?]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(1), 60-65. <https://doi.org/10.1037/h0027357>
- Hand, D., Algar, J., Armstrong, S., Heid, G., Roberts, B., Satterfield, P., Wright, N., Davis, A., y Geronimi, C. (Directores). (1942). *Bambi* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Productions.
- Hand, D., Cottrell, W., Jackson, W., Morey, L., Pearce, P., y Sharpsteen, B. (Directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Película]. Walt Disney Productions; Walt Disney Animation Studios.
- Hapkiewicz, W. G. (1979). Children's Reactions to Cartoon Violence [Reacciones de los niños a la violencia animada]. *Journal of Clinical Child Psychology*, Spring, 30-34.
- Haynes, R. B. (1978). Children's perceptions of «comic» and «authentic» cartoon violence [Percepciones de los niños de «cómica» y «auténtica» violencia en la animación]. *Journal of Broadcasting*, 22, 63-70.
- Hewstone, M., y Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the «Contact hypothesis» [El contacto no es suficiente: Una perspectiva intergrupar sobre la «Hipótesis del contacto»]. En M. Hewstone y R. Brown (Eds.), *Contact & conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44). Basil Blackwell.
- Hicks, D. J. (1968). Effects of co-observer's sanctions and adult presence on imitative aggression [Efectos de las sanciones de los co-observadores y la presencia adulta en la imitación de la violencia]. *Child Development*, 39, 303-309.
- Hocker, J. L., y Wilmot, W. W. (2018). *Interpersonal conflict* (10ª ed.) [Conflicto interpersonal]. McGraw-Hill
- Hofferth, S. L. (2010). Home Media and Children's Achievement and Behavior [Medios y conducta y logro de los niños]. *Child Development*, 81(5), 1598-1619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01494.x>
- Holmwood, J. (2005). Functionalism and its Critics [Funcionalismo y sus críticas]. En A. Harrington (Ed.), *Modern Social Theory: An Introduction* (pp. 87-109). Oxford University Press.
- Howard, B., Moore, R., y Bush, J. (Directores). (2016). *Zootrópolis* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution* [Reduciendo la violencia escolar a través de la resolución de conflictos]. ASCD.
- Kirsh, S. J. (2006). Cartoon violence and aggression in youth [Violencia animada y violencia en la juventud]. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 547-557. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.10.002>
- Kretzschmar, L. (2002). Is Cinema Renewing Itself? [¿Está el cine renovándose a sí mismo?]. *Film-Philosophy*, 6(1). <https://doi.org/doi.org/10.3366/film.2002.0015>
- Lasseter, J. (Director). (1995). *Toy Story* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios.
- Lasseter, J., y Ranft, J. (Directores). (2006). *Cars* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.

- Lasseter, J., y Stanton, A. (Directores). (1998). *Bichos. Una aventura en miniatura* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Lester, S., Lawrence, C., y Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews [¿Qué sabemos sobre la prevención de la violencia escolar? Una revisión sistemática de revisiones sistemáticas]. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 187-223. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Levinson, R. M. (1975). From Olive Oyl to Sweet Polly Purebred: Sex role stereotypes and televised cartoons [Desde Olivia Olivo hasta la dulce Polly: Estereotipos de género y dibujos animados televisados]. *Journal of Popular Culture*, 9, 561-572.
- Luske, H., Sharpsteen, B., Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., y Roberts, B. (Directores). (1940). *Pinocho* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Productions.
- Magee, J. C., y Galinsky, A. D. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status [Jerarquía social: La naturaleza auto-reforzante del poder y el estatus]. *Academic Management Annals*, 2, 351-398.
- Mayes, S. L., y Valentine, K. B. (1979). Sex role stereotyping in Saturday morning cartoon shows [Estereotipos de género en los dibujos animados de los sábados por la mañana]. *Journal of Broadcasting*, 23, 41-50.
- McCauley, C., Woods, K., Coolidge, C., y Kulick, W. (1983). More Aggressive Cartoons Are Funnier [Los dibujos animados más violentos son más divertidos]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 817-823.
- McGrath, T. (Director). (2017). *El Bebé Jefazo* [Película]. DreamWorks Animation.
- Michael, E., Abu Bakar, A. R., Ibrahim, I. M., Veerappan, G., Noor, N. M., Heng, L. E., Latif, T. A., y Yann, N. K. (2012). A Comparative Study of Gender Roles in Animated Films [Un estudio comparativo de los roles de género en las películas de animación]. *Global Journal of Human Social Science*, 12(5), 73-78.
- Miller, C. (Director). (2011). *El gato con botas* [Película]. DreamWorks Animation; Pacific Data Images.
- Molina Foix, V. (1995). El Cine Posmoderno: Un nihilismo ilustrado. En M. Palacio y S. Zunzunegui (Coors.), *Historia General del Cine: El Cine de la Era Audiovisual: Vol. XII* (pp. 151-166). Cátedra.
- Mueller, C. W., y Donnerstein, E. (1983). Film-Induced Arousal and Aggressive Behavior [Arousal inducido por películas y comportamiento agresivo]. *The Journal of Social Psychology*, 119, 61-67.
- Mussen, P., y Rutherford, E. (1961). Effects of aggressive cartoons on children's aggressive play [Efectos de la animación violenta en el juego agresivo de los niños]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 461-464. <https://doi.org/10.1037/h0045672>
- Nathanson, A. I., y Cantor, J. (2000). Reducing the Aggression-Promoting Effect of Violent Cartoons By Increasing Children's Fictional Involvement with the Victim: A Study of Active Mediation [Reduciendo el efecto de promoción de la violencia de la animación violenta incrementando la empatía ficticia del niño con la víctima: Un estudio de mediación activa]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(1), 125-142.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social* (J. Cazorla y J. Jiménez, Trads.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1951)
- Perea, K. (2018). Gender and Cartoons from Theaters to Television: Feminist Critique on the Early Years of Cartoons [Género y dibujos animados desde los cines hasta la televisión: Crítica feminista de los primeros años de la animación]. *Animation*, 13(1), 20-34. <https://doi.org/10.1177/1746847718755591>

- Pérez Romero, E., y González-Fierro Santos, J. M. (Eds.). (2011). *La lucha obrera en el cine: Sindicalismo y derechos de los trabajadores en la gran pantalla*. Arkadin Ediciones.
- Peters, K. M., y Blumberg, F. C. (2002). Cartoon Violence: Is It as Detrimental to Preschoolers as We Think? [Violencia animada: ¿Es tan perjudicial para los preescolares como pensamos?]. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 143-148.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory [Teoría del contacto intergrupar]. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pla, E., y Torrent, K. (2003). *Taller de cine*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación y Ciencia.
- Porter-Moix, M. (1978). Enseñanza del cine, por el cine, con el cine. *Cuadernos de Pedagogía*, 38, 4-5.
- Potter, W. J. (2003). *The 11 myths of media violence* [Los 11 mitos de la violencia en los medios]. SAGE Publications.
- Potter, W. J., y Warren, R. (1998). Humor as a camouflage of televised violence [El humor como camuflaje de la violencia televisada]. *Journal of Communication*, 48, 40-57.
- Radovic, S., y Radulovic, M. (2016). Transformacija u predstavljanju rodni u animiranim filmovima: Primer Diznijevih princeza [La transformación en la representación de los roles de género en las películas animadas: El caso de las princesas Disney]. *Sociologija*, 58(1), 86-112. <https://doi.org/10.2298/SOC1601086R>
- Rahim, M. A. (1986). Referent Role and Styles of Handling Interpersonal Conflict [Rol referente y estilos de resolución de conflictos interpersonales]. *The Journal of Social Psychology*, 126(1), 79-86. <https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713573>
- Rahim, M. A., y Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention [Gestionando conflicto organizacional: Un modelo para el diagnóstico y la intervención]. *Psychological Reports*, 16, 143-155.
- Raven, B. H., y French, J. (1959). The bases of social power [Las bases del poder social]. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Institute for Social Research.
- Redorta, J. (2018). *La estructura del conflicto. El análisis de conflictos por patrones*. Almuzara.
- Reitherman, W. (Director). (1963). *Merlín el encantador* [Película]. Walt Disney Productions; Walt Disney Animation Studios.
- Reitherman, W. (Director). (1967). *El libro de la selva* [Película]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Productions.
- Remafedi, G. (1990). Study group report on the impact of television portrayals of gender roles on youth [Informe del estudio de grupo sobre el impacto en los jóvenes de la representación de los roles de género en la televisión]. *Journal of Adolescent Health Care*, 11, 59-61.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., y Roberts, D. F. (2010). *Generation M2. Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds* [Generación M2. Los medios en las vidas desde los 8 hasta los 18 años]. Kaiser Family Foundation.
- Rigoletto, S. (2014). *Masculinity and Italian cinema: Sexual politics, social conflict and male crisis in the 1970s* [Masculinidad y cine italiano: Políticas sexuales, conflicto social y crisis masculina en los años 70]. Edinburgh University Press.
- Ruiz Castillo, M. M., & Escribano Gutiérrez, J. (2007). *La huelga y el cine: Escenas del conflicto social*. Tirant lo Blanch.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2004). *Estrategias de guion cinematográfico*. Ariel.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2017). Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia. *Ehquidad: Revista internacional de políticas de bienestar y trabajo social*, 8, 87-117.
- Seger, L. (1991). *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Rialp.

- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterise successful implementation? [Mediación entre compañeros para resolver conflictos en las escuelas: ¿Qué transformaciones en la actividad caracterizan una implementación exitosa?]. *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/01411920903419992>
- Sharmin, T., y Sattar, S. (2018). Gender Politics in the Projection of “Disney” Villains [Políticas de género en la proyección de villanas “Disney”]. *Journal of Literature and Art Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2018.01.006>
- Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict [Metas supraordenadas en la reducción del conflicto intergrupar]. *American Journal of Sociology*, 63(4), 349-356.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation* [Una problemática común: Psicología social del conflicto intergrupar y la cooperación]. Houghton Mifflin.
- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W., y Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers’ Cave Experiment* [Conflicto intergrupar y cooperación: El experimento de la cueva de los ladrones]. University of Oklahoma Press.
- Sherif, M., y Sherif, C. W. (1953). *Groups in Harmony and Tension* [Grupos en armonía y tensión]. Harper & Bros.
- Shultz, T. R. (1972). The role of incongruity and resolution in children’s appreciation of cartoon humor [El papel de la incongruencia y la resolución en la apreciación infantil del humor en la animación]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13(3), 456-477.
- Sicilia, M. (Director). (2013). *Justin y la espada del valor* [Película]. Aliwood Mediterráneo Producciones; Kador Graphics; Out Of The Box Features.
- Siegel, A. E. (1956). Film mediated fantasy aggression and strenght of aggressive drive [Violencia fantástica mediada por películas y fuerza del impulso agresivo]. *Child Development*, 27, 365-378
- Signorielli, N. (1990). Children, television and gender roles: Messages and impact [Niños, televisión y roles de género: Mensajes e impacto]. *Journal of Adolescent Health Care*, 11, 50-58.
- Sinnott, J. D., y Ross, B. M. (1976). Comparison of Aggression and Incongruity as Factors in Children’s Judgments of Humor [Comparación de la agresión y la incongruencia como factores en los juicios de humor de los niños]. *The Journal of Genetic Psychology*, 128, 241-249.
- Smets, K. (2015). Cinemas of Conflict: A Framework of Cinematic Engagement With Violent Conflict, Illustrated With Kurdish Cinema [Cine del conflicto: Un esbozo del compromiso del cine con el conflicto violento, ilustrado con el cine kurdo]. *International Journal of Communication*, 9, 2434-2455.
- Soren, D. (Director). (2013). *Turbo* [Película]. DreamWorks Animation.
- Sternglanz, S. H., y Serbin, L. A. (1974). Sex role stereotyping in children’s television programs [Estereotipos de género en los programas de televisión para niños]. *Developmental Psychology*, 10, 710-715.
- Streicher, H. W. (1974). The girls in the cartoons [Las mujeres en la animación]. *Journal of Communication*, 24(2), 125-129.
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information-processing analysis [Un modelo de dos fases para la apreciación de bromas en la animación: Un análisis del procesamiento de la información]. En J. H. Goldstein y P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 81-100). Academic Press.

- Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? [Roles de género en los dibujos animados: ¿Ha cambiado la imagen en 20 años?]. *Sex Roles*, 32(9-10), 651-673. <https://doi.org/10.1007/BF01544217>
- Tobias, R. B. (1999). *El guión y la trama: Fundamentos de la escritura dramática audiovisual* (J. Gorostidi, Trad.) Ediciones Internacionales Universitarias. (Trabajo original publicado en 1993)
- Trousdale, G., y Wise, K. (Directores). (1991). *La bella y la bestia* [Película]. Walt Disney Pictures; Silver Screen Partners IV; Walt Disney Animation Studios.
- Tsotsou, V., y Stamou, A. G. (2018). Koinwnioglwsikēs anaparastáseis toy fúloy ston paidikó kinhmatoγράφο chtheç kai sήmera: Mía sygkritikē análýsh skhnón apó mía palaióterh kai mía neóterh tainía kinoyménwn schedíwn thç Disney [Representaciones sociolingüísticas del género en las películas animadas infantiles en el pasado y en el presente: Un análisis comparativo de la animación clásica y contemporánea del cine de Disney]. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.6007/MAJESS/v6-i1/4502>
- Unkrich, L., y Molina, A. (Directores). (2017). *Coco* [Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.
- Usó, I., Villanueva, L., y Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviors in secondary schools [Impacto de los programas de mediación entre compañeros para prevenir conductas de *bullying* en escuelas secundarias]. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 499-527. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122>
- Vale, E. (1996). *Técnicas de guión para cine y televisión* (M. Wald, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986)
- Van Evra, J. (2004). *Television and Child Development* [Televisión y desarrollo infantil]. Lawrence Erlbaum.
- Vande Berg, L. H., y Streckfuss, D. (1992). Prime-time television's portrayal of women and the world of work: A demographic profile [Representación de las mujeres y el mundo laboral en la televisión en *prime-time*: Un perfil demográfico]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 36, 195-208.
- Vogler, C. (1985). *A Practical Guide to Joseph Campbell's The Hero with a Thousand Faces* [Guía práctica para entender "El héroe de las mil caras" de Joseph Campbell].
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Winckelmann & J. Medina Echavarría, Trads.). Fondo de cultura económica de España. (Trabajo original publicado en 1922)
- Williams, T. M. (1981). How and what do children learn from television? [¿Qué y cómo aprenden los niños de la televisión?] *Human Communication Research*, 7, 180-192. <https://doi.org/1.1111/j.1468-2958.1981.tb00568.x>
- Wyer, R. S., y Collins, J. E. (1992). A theory of humor elicitation [Una teoría de la Elicitación del humor]. *Psychological Review*, 99(4), 663-688.

7. Anexos

7.1. Anexo 1. Películas que componen la muestra

Título Original	Título en España	Director/es	Año	Estudio de animación principal
Snow White and the Seven Dwarfs	Blancanieves y los siete enanitos	David Hand, William Cottrell, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce y Ben Sharpsteen	1937	Walt Disney Animation Studios
Pinocchio	Pinocho	Hamilton Luske, Ben Sharpsteen, Norman Ferguson, T. Hee, Wilfred Jackson, Jack Kinney y Bill Roberts	1940	Walt Disney Animation Studios
Bambi	Bambi	David Hand, James Algar, Samuel Armstrong, Graham Heid y Bill Roberts	1942	Walt Disney Animation Studios
Cinderella	La Cenicienta	Clyde Geronimi, Wilfred Jackson y Hamilton Luske	1950	Walt Disney Animation Studios
The Sword in the Stone	Merlín el encantador	Wolfgang Reitherman	1963	Walt Disney Animation Studios
The Jungle Book	El libro de la selva	Wolfgang Reitherman	1967	Walt Disney Animation Studios
Beauty and the Beast	La bella y la bestia	Gary Trousdale y Kirk Wise	1991	Walt Disney Animation Studios
Toy Story	Toy Story	John Lasseter	1995	Pixar Animation Studios
Mulan	Mulán	Tony Bancroft y Barry Cook	1998	Walt Disney Animation Studios
A Bug's Life	Bichos: Una aventura en miniatura	John Lasseter y Andrew Stanton	1998	Pixar Animation Studios
Tarzan	Tarzán	Chris Buck y Kevin Lima	1999	Walt Disney Animation Studios
The Emperor's New Groove	El emperador y sus locuras	Mark Dindal	2000	Walt Disney Animation Studios
The Road to El Dorado	La ruta hacia El Dorado	Bibo Bergeron y Don Paul	2000	DreamWorks Animation
Shrek	Shrek	Andrew Adamson y Vicky Jenson	2001	DreamWorks Animation
Madagascar	Madagascar	Eric Darnell y Tom McGrath	2005	DreamWorks Animation
Cars	Cars	John Lasseter y Joe Ranft	2006	Pixar Animation Studios
Planet 51	Planet 51	Jorge Blanco, Javier Abad y Marcos Martínez	2009	Ilion Animation Studios
Up	Up	Pete Docter y Bob Peterson	2009	Pixar Animation Studios
Tangled	Enredados	Nathan Greno y Byron Howard	2010	Walt Disney Animation Studios
Puss in Boots	El Gato con Botas	Chris Miller	2011	DreamWorks Animation
Las aventuras de Tadeo Jones	Las aventuras de Tadeo Jones	Enrique Gato	2012	Telecinco Cinema
Brave	Brave (Indomable)	Mark Andrews, Brenda Chapman y Steve Purcell	2012	Pixar Animation Studios
Metegol	Fútbolín	Juan José Campanella	2013	100 Bares, Atresmedia Cine
Justin y la espada del valor	Justin y la espada del valor	Manuel Sicilia	2013	Kandor Graphics
Turbo	Turbo	David Soren	2013	DreamWorks Animation

Atrapa la bandera	Atrapa la bandera	Enrique Gato	2015	Telecinco Cinema
Moana	Vaiana	Ron Clements, John Musker, Don Hall y Chris Williams	2016	Walt Disney Animation Studios
Zootopia	Zootrópolis	Byron Howard, Rich Moore y Jared Bush	2016	Walt Disney Animation Studios
Coco	Coco	Lee Unkrich y Adrián Molina	2017	Pixar Animation Studios
The Boss Baby	Bebé Jefazo	Tom McGrath	2017	DreamWorks Animation

7.2. Anexo 2. Plantilla de análisis

Conflicto: _____		Película: _____																																																																														
Escena ____: ' " _ ' "		Escena ____: ' " _ ' "		Escena ____: ' " _ ' "																																																																												
<table border="1"><thead><tr><th>Personaje</th><th>Estilo</th><th colspan="3">Emoción</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr></tbody></table>		Personaje	Estilo	Emoción					A		V			A		V			A		V			A		V	<table border="1"><thead><tr><th>Personaje</th><th>Estilo</th><th colspan="3">Emoción</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr></tbody></table>		Personaje	Estilo	Emoción					A		V			A		V			A		V			A		V	<table border="1"><thead><tr><th>Personaje</th><th>Estilo</th><th colspan="3">Emoción</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr><tr><td></td><td></td><td>A</td><td></td><td>V</td></tr></tbody></table>		Personaje	Estilo	Emoción					A		V			A		V			A		V			A		V
Personaje	Estilo	Emoción																																																																														
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
Personaje	Estilo	Emoción																																																																														
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
Personaje	Estilo	Emoción																																																																														
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
		A		V																																																																												
Dinámica de poder:		Dinámica de poder:		Dinámica de poder:																																																																												
Descripción de la escena:		Descripción de la escena:		Descripción de la escena:																																																																												
Notas:		Notas:		Notas:																																																																												