



Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusión

Linguistic psychopathology and Disney. An educational perspective for inclusion

 **Dr. Vicente Monleón** es investigador de la Generalitat Valenciana GVA (España) (<https://ror.org/0097mvx21>) (v.monleonoliva@edu.gva.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>)

Recibido: 28/09/2025 / **Revisado:** 29/05/2026 / **Aceptado:** 16/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El panorama educativo actual ampara un tratamiento inclusivo de las alteridades presentes en la sociedad. Se destacan las cuestiones vinculadas con los trastornos y dificultades de la audición y del lenguaje; respecto a las cuales la Psicopatología ofrece una respuesta. Estas situaciones se representan con el imaginario de la cultura visual. El presente trabajo tiene por objeto analizar las patologías lingüísticas en filmes de la colección clásicos de Disney, como muestra de estudio, desde un posicionamiento y paradigma socio-educativo para generar conciencia sobre un tratamiento inclusivo de estas diversidades en las aulas. La metodología es de tipo cualitativo y se aplica con el análisis de situaciones y discursos presentes en las tramas cinematográficas. Como resultados se ponen de manifiesto patologías como el Trastorno de Desarrollo del Lenguaje o TDL aplicado a la figura de Stitch y de la Afonía en la figura de Ariel, o el desconocimiento del idioma recreado a través de largometrajes en los que intervienen y cohabitan miembros del reino animal con la propia humanidad. También se extraen resultados sobre situaciones a través de las cuales las figuras femeninas vinculadas con el triunvirato de princesas clásicas quedan relegadas a la opresión. Con todo, se alcanzan conclusiones a través de las cuales se favorece un uso didáctico de largometrajes de animación Disney para visibilizar y atender de manera inclusiva a cuestiones vinculadas con diversidades de corte lingüístico.

Palabras clave: investigación, universidad, ética de la investigación, métodos cualitativos, competencia investigadora, profesionales de la educación.

Abstract

The current educational landscape supports an inclusive treatment of the diversities present in society. Issues related to hearing and language disorders are highlighted, that Psychopathology offers a response. These situations are represented through the imagery of visual culture. The present work aims to analyze language pathologies in Disney classic films, from a socio-educational position and paradigm to raise awareness about an inclusive treatment of these diversities in classrooms. The methodology is qualitative and it is applied through the analysis of situations and discourses present in the cinematic plots. Results reveal pathologies such as Language Development Disorder (LDD) as applied to the character of Stitch, and Aphonia as applied to the character of Ariel, or the ignorance of the language recreated through feature films where members of the animal kingdom interact and coexist with humanity. Results are also drawn about situations through female figures linked to the triumvirate of classical princesses are relegated to oppression. Overall, conclusions are reached to a didactic use of Disney animated feature films to make visible and inclusively address issues related to linguistic diversity.

Keywords: Psychopathology, audition and language, education, visual culture, otherness, feminism.

1. Introducción y estado de la cuestión

La psicopatología infantil (Janin, 2019), como campo de estudio, se define como el análisis de la conducta anormal y/o de las alteraciones conductuales de quienes son menores; en lo referente a la descripción, explicación y clasificación de dichas disidencias con respecto a la normatividad. Concretamente, para que un comportamiento sea considerado como anormal este debe ser infrecuente y conllevar consecuencias negativas para la propia persona y/o entorno. Ampliando el concepto, se ahonda en la terminología de la patología (Senra Varela, 1983) como rama de la medicina en la que se estudian las causas a las enfermedades. En el terreno de la audición y del lenguaje —como marco en el que se centra este artículo— en el análisis de dificultades en algunas de sus dimensiones y componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

Los manuales de consulta más significativos para la catalogación de las diferentes patologías son el *DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022) y el *CIIE-11* (World Health Organization, 2022). Estos junto a la normativa vigente a nivel nacional en material de educación y de atención individualizada e inclusiva a la diversidad, rescatan dos conceptos clave para la categorización de los diferentes tipos de disidencias:

- NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo): retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de la atención, desconocimiento de la lengua, situación de vulnerabilidad, incorporación tardía al sistema escolar, altas capacidades y Necesidades Educativas Especiales.
- Necesidades Educativas Especiales (NEE): discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motora, trastorno grave de la conducta y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A partir de la definición de esta terminología y de la perspectiva sobre la psicopatología promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), recogida en la publicación de Sarráis (2016), surge la necesidad de reflexionar sobre el concepto de

normalidad, su definición y la forma en que es comprendido por la ciudadanía. Desde una perspectiva inclusiva, coherente con los principios que orientan actualmente el ámbito educativo, la diversidad debe entenderse como una condición inherente a la existencia humana. Cada persona posee características, experiencias y formas de desarrollo propias que la hacen única y, por tanto, diferente del resto. En consecuencia, la diversidad no constituye una excepción a la norma, sino una manifestación natural de la condición humana.

Los referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos, conocido como perspectiva ética, y el modelo social de discapacidad. Los marcos teóricos y legislativos, así como las prácticas educativas, han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a otro centrado en una educación normalizada e integradora, de las necesidades educativas especiales a la atención a la diversidad, constituyendo la educación inclusiva el último eslabón como medio para la disminución de los procesos de exclusión social. (Dueñas Buey, 2010, p. 358)

La educación inclusiva se configura como un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos y como un compromiso ético con los derechos de la humanidad. La diversidad del alumnado en reconocida y entendida como una riqueza. Esto conlleva y anima a transformar las prácticas escolares más tradicionales en oportunidades para enriquecer a todo el grupo y a la normatividad del alumnado (Echeita Sarrionandia, 2017).

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un referente para atender a la diversidad (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014). Sus principios —proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación— permiten planificar la enseñanza desde la accesibilidad (así surge el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje Accesible o DUA-A) como enriquecimiento (Tobón Gaviria y Cuesta Palaciones, 2020). El DUA favorece la autonomía del alumnado y promueve aprendizajes significativos al ofrecer diversas rutas de acceso y producción del conocimiento (de la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026).

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la Accesibilidad (DUA-A) profundiza en este enfoque al integrar las condiciones físicas, digitales y comunicacionales de los entornos educativos (Villaescusa Alejo, 2022; Núñez-Sotelo y López-Cruz, 2022). De esta forma, la conjunción del DUA y el DUA-A permite construir escuelas donde la diferencia constituye un principio de organización pedagógica y no una excepción a la norma. Así se supera la exclusión escolar planteada en la publicación y estudio de Bravo-Villa y Mansilla-Sepúlveda (2026). De hecho, actualmente se está comenzando a plantear una actualización terminológica que, en territorios locales como la Comunidad Valenciana en España, se designa como DUA 3.0. Esta es la versión más actualizada del concepto.

Para complementar lo expuesto, se rescata el concepto de cultura visual, entendido como el conjunto de imágenes, tanto fijas como en movimiento, que, debido a la presencia cotidiana que tienen en el quehacer de las personas que las consumen —teniendo en cuenta la ubicación y forma de difusión de las mismas— generan un impacto notorio (Martínez Luna, 2019). Este empleo tiende a producirse de manera inconsciente y poco reflexiva (Rueda Gascó y Alonso-Sanz, 2014). La humanidad queda expuesta a la información de corte visual que está latente en la ciudad, en los lugares que habita para el desarrollo de sus tareas, ocupaciones y actividades de ocio. Así recibe mensajes y discursos creados por las estructuras de poder en base a la ideología o posicionamiento que quieren difundir en la sociedad; hasta convertirse en ideales propios ya interiorizados y nuevamente sin un cuestionamiento al respecto.

Este funcionamiento de la cultura visual despierta las alarmas desde el campo de conocimiento que la estudia para que la ciudadanía sea consciente de las pretensiones de esta y de quienes las crean. Esta conciencia inicia con un consumo activo de las imágenes que a cada persona se le presentan. Más allá de decidir el consumo o no de las mismas, el cual depende de la exposición a estas, la clave se halla en favorecer una reflexión activa, crítica y reflexiva sobre aquello que un conjunto crea y difunde en base a unos objetivos particulares y en relación a un ideal concreto y representativo de un único sector de la sociedad.

Se vuelve latente el concepto de alfabetización visual o audiovisual (Torres-Ravello, 2021); depen-

diendo del recurso o tipo de imágenes sobre la que se genere consumo y aprendizaje. Este tipo de instrucción debe capacitar a la comunidad de habitantes con herramientas que le permita ser consciente del ideario o pretensión que el producto consumido encierra. Más aún, incluso tener capacidad para percibir el supuesto impacto futuro que las mismas persiguen como máxima a alcanzar. Esta alfabetización debe emerger de la propia escuela como institución encargada de volver al alumnado competente, activo y participativo en la comunidad en la que se encuentra.

Para concluir este estado de la cuestión, adquiere especial relevancia el concepto de imagen (Parra Valencia, 2014). Esta es una representación y/o recreación ficticia de la realidad. Una imagen siempre debe ser entendida como una copia de un escenario, situación, contexto, etc., pero nunca como el escenario, la situación o el contexto en sí mismo. Cuando la persona se encuentra inmersa en la propia realidad, dispone de recursos sensoriales para percibirla en toda su extensión. No obstante, cuando esta se le presenta a través de una figura iconográfica, la percepción de la misma queda relegada a la parte representada de la misma. Esta circunstancia pone de manifiesto la subjetividad inherente al concepto de imagen (Saavedra-Rey y Zabala, 2025), una característica que adquiere una relevancia creciente en una sociedad marcada por la producción, edición y consumo masivo de contenidos visuales, impulsados en gran medida por la expansión y el impacto de las redes sociales.

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

El presente trabajo parte de posicionamientos amparados en los paradigmas socio-educativo (Martínez-Rosales y Gross-Tur, 2024) y socio-crítico (Díaz López y Pinto Loría, 2017). La justificación de dichas teorías investigativas toma cabida en la pretensión del análisis y en la puesta en valor de los resultados, ya que tanto los objetivos como las repercusiones de la propia investigación se asientan en generar un mayor campo de conocimiento y conciencia de intervención desde el agente de alfabetización de la escuela. Se pretende dar cabida y

explicación a una realidad social caracterizada por la vinculación con la diversidad y con la alteridad, a través de procesos reflexivos y de análisis fundamentados en la propia conciencia crítica y reflexiva para, en última instancia, presentarlos y vincularlos con el contexto con el que se conectan de manera directa, con la escuela.

El paradigma socio-educativo de esta investigación se centra en la comprensión de los procesos educativos dentro de sus contextos sociales, culturales e históricos. Parte del reconocimiento de que la educación no ocurre en un vacío, sino que se encuentra condicionada e influida por estructuras sociales, relaciones de poder, normas culturales y políticas públicas. Desde esta perspectiva, se busca interpretar la manera en que los actores educativos construyen significados, interactúan y actúan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una visión holística, crítica e inclusiva de la realidad educativa.

El paradigma socio-crítico se caracteriza por su orientación hacia la transformación social y la emancipación de la ciudadanía. Es meta última del posicionamiento. Este enfoque no solo busca comprender la realidad, sino también cuestionarla y transformarla, especialmente en lo que respecta a las desigualdades sociales, económicas y educativas. Se fundamenta en teorías críticas como el Marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y el pensamiento de Paulo Freire, promoviendo la conciencia crítica, la participación activa y el empoderamiento de la alteridad. La investigación desde este paradigma implica un compromiso ético-político sobre quienes investigan con la justicia social y la equidad.

El objetivo principal en la investigación consiste en analizar desde el cuerpo de conocimiento de la Psicopatología de la Audición y del Lenguaje diferentes NEAE y NEE sobre diversidades de corte lingüístico que se recogen a través de figuras de filmes de animación Disney y que encuentran relación con algunas de las barreras que el alumnado presenta en el ámbito educativo español. Para el cumplimiento de dicha meta principal se plantea un desglose en objetivos secundarios, que quedan relacionados de manera directa con las variables de estudio de esta investigación:

- Revisar y adoptar una mirada feminista para interpretar el tratamiento heteropatriarcal de la compañía de animación seleccionada con res-

pecto a la confección de sus primeras mujeres protagonistas y miembros de la realeza en el imaginario Disney.

- Generar sinergias entre figuras de la productora (dibujos animados etiquetados como animales) con imposibilidad para entenderse mediante un mismo código lingüístico con otras con quienes conviven (dibujos animados etiquetados como personas); para poner de manifiesto la barrera idiomática que presenta el alumnado recién llegado a las escuelas españolas con desconocimiento de la lengua oficial y/o co-oficial del territorio de acogida.
- Seleccionar figuras Disney que presenten algunas patologías y trastornos de la Audición y del Lenguaje para poner de manifiesto su etiología a partir de las características del personaje y sus estrategias de intervención en el aula ante la casuística diversa (afonía y TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje).

Todo el proceso investigativo queda permeado y tintado bajo un enfoque y visión feminista (Amorós y de Miguel, 2014), ya que se considera fundamental partir de los parámetros de esta mirada para empoderar a la figura femenina recreada por la productora Disney y que, tal y como apunta la bibliografía especializada (Aguado Peláez y Martínez García, 2015) tiende a ser opacada, anulada y relegada a un plano más superficial y prácticamente inexistente. El paradigma feminista en la investigación parte de la crítica a los enfoques tradicionales que invisibilizan, distorsionan o subordinan las experiencias, saberes y voces de las mujeres y otras identidades disidentes. Este enfoque no solo busca incluir la perspectiva de género como una categoría analítica, sino que también cuestiona las estructuras de poder, los sesgos androcéntricos y la neutralidad aparente de la ciencia. Triviño y Vaquero (2020) mencionan estas características y principios epistemológicos de la teoría feminista en su investigación.

En este estudio, el diseño metodológico se estructura como un estudio de caso (Jiménez Chávez, 2012), ya que analiza un fenómeno concreto —la representación de la diversidad lingüística, auditiva y de género en filmes clásicos de Disney— a través de un corpus deliberadamente seleccionado para su capacidad de ejemplificar y problematizar dicho fenómeno. El estudio de caso permite comprender el

objeto investigado dentro de su contexto. Esta estrategia metodológica resulta especialmente pertinente cuando se pretende realizar una lectura crítica y contextualizada, ya que posibilita vincular los elementos narrativos y visuales con las estructuras sociales, ideológicas y educativas que los atraviesan.

2.2 Participantes

La investigación parte de la colección de Clásicos Disney, un conjunto de largometrajes iniciado con *Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937) y que se ha extendido de manera continua hasta la actualidad, con previsiones de nuevas incorporaciones en el corto plazo. En 2025, esta colección está conformada por 66 títulos, de los cuales 64 son reconocidos oficialmente como clásicos y dos poseen la categoría de filmes honoríficos. De este conjunto, tras una primera revisión crítica del discurso audiovisual y de las tramas de cada filme se seleccionan para el estudio de esta investigación como muestra vinculada con las variables a analizar (ocultación de la voz femenina, desconocimiento del idioma, afonía y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL) los siguientes largometrajes:

- Clásico 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937).
- Clásico 4. *Dumbo* (Sharpsteen, 1941).
- Clásico 12. *La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950).
- Clásico 15. *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955).
- Clásico 16. *La bella durmiente* (Clark, et al., 1959).
- Clásico 17. *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961).
- Clásico 20. *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970).
- Clásico 24. *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981).
- Clásico 27. *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988).
- Clásico 28. *La sirenita* (Clements y Musker, 1989).
- Clásico 42. *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002).
- Clásico 45. *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003).
- Clásico 46. *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

En este estudio de caso, los “participantes” no son sujetos humanos, sino unidades culturales de análisis; los trece filmes seleccionados. Cada película se concibe como un artefacto narrativo desde el cual emergen discursos ideológicos, representaciones sociales y patrones lingüísticos relevantes para la investigación.

2.3 Técnicas e instrumentos

La metodología utilizada es de tipo cualitativo (Páramo Morales, 2015) y se aplica mediante el análisis de situaciones y discursos presentes en las tramas cinematográficas. Este enfoque metodológico se centra en la comprensión de fenómenos sociales y culturales, explorando experiencias, percepciones, significados y otros aspectos de carácter sociocomunitario. Asimismo, se fundamenta en un análisis interpretativo y contextual de los fenómenos estudiados.

En el ámbito del discurso cinematográfico, la metodología cualitativa permite realizar una revisión crítica tanto del lenguaje visual como del lingüístico (Etura Hernández, 2017), al examinar la manera en que se construyen sentidos, ideologías y representaciones a través de las narrativas, las imágenes, los símbolos y las estructuras formales propias del cine. Así, ofrece herramientas valiosas para desentrañar los mensajes implícitos en las obras audiovisuales y su impacto en el imaginario colectivo. Las técnicas cualitativas utilizadas se articulan específicamente al enfoque de estudio de caso. En relación a los instrumentos, se recurre a tablas visuales de resultados en las que se categorizan las figuras de los largometrajes analizados en relación a las variables descritas. Los resultados analizados también se exponen en secuencias de imágenes (series fotográficas).

2.4 Procedimiento

El procedimiento seguido en la investigación se desarrolla en varias fases sistemáticas acordes con el enfoque de estudio de caso:

Fase 1. Revisión teórica preliminar para definir las variables y categorías de análisis.

Fase 2. Selección del corpus fílmico según criterios teóricos y de pertinencia temática.

Fase 3. Visionado exhaustivo y reiterado de cada película.







- Fase 4. Segmentación del material audiovisual, identificando escenas significativas.
- Fase 5. Codificación y categorización según las dimensiones feministas, socio-educativa y socio-crítica.
- Fase 6. Interpretación contextualizada conectando los hallazgos con el ámbito escolar y con la Psicopatología del Lenguaje.
- Fase 7. Síntesis final, integrando el análisis narrativo, simbólico y discursivo.






Este procedimiento garantiza la coherencia entre el diseño metodológico, los objetivos y la naturaleza interpretativa del estudio de caso.

3. Resultados

Se advierten cuatro variables de estudio susceptibles de ser analizadas y discutidas respecto a las sinergias halladas entre los conceptos de Psicopatología de la Audición y del Lenguaje, y cultura visual Disney. Esta información se recoge de manera sintetizada y acompaña de elementos visuales en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la investigación

Ocultación de la voz femenina	<i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Cottrell et al., 1937)	Blancanieves	
	<i>La Cenicienta</i> (Geronimi, Jackson y Luske, 1950)	Cenicienta	
	<i>La bella durmiente</i> (Clark et al., 1959)	Aurora	
Desconocimiento del idioma	<i>Dumbo</i> (Sharps-teen, 1941)	Dumbo respecto a las personas que trabajan en el circo	
	<i>La dama y el vagabundo</i> (Geronimi, Jackson y Luske, 1955)	Golfo y reina (y el resto de canes y felinos) respecto a la ciudadanía	
	<i>101 dálmatas</i> (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961)	La familia dálmata respecto a las personas con quienes conviven	
	<i>Los Aristogatos</i> (Reitherman, 1970)	La familia de Aristogatos respecto a Madame Adelaide, Edgar y Georges Hautecourt	
	<i>Tod y Toby</i> (Berman, Rich y Stevens, 1981)	Tod y Toby (y Jefe) respecto a Widow Tweed y Amos Slade	

	<i>Oliver y su pandilla</i> (Scribner, 1988)	Oliver y la pandilla de canes respecto a Jennifer Foxworth, Fagin, Sykes y Loui	
Desconocimiento del idioma	<i>Hermano oso</i> (Blaise y Walker, 2003)	Osos respecto a Denahi	
	<i>Zafarrancho en el rancho</i> (Finn y Sandford, 2004)	Grupo de vacas respecto a la población ranchera	
Afonía	<i>La sirenita</i> (Clements y Musker, 1989)	Ariel	
Trastorno del Desarrollo del Lenguaje – TDL	<i>Lilo y Stitch</i> (DeBlois y Sanders, 2002)	Stitch	

Nota. Elaboración propia.

Al margen de la cuestión patológica se centra la atención – desde un posicionamiento de corte feminista y en contra de los ideales machistas característicos del hetero-patriarcado – en la ocultación y rechazo de la voz femenina. A ellas se las presenta como seres en los que el componente estético y la belleza occidental son la máxima a alcanzar como miembros de la sociedad en la que se encuentran, pero cuyas intervenciones, aportaciones, discursos, etc., son relegados al plano de la inexistencia (Monleón, 2021). De ahí que, las primeras princesas Disney, pese a ser las protagonistas de sus largometrajes, sean quienes menos intervenciones orales y físicas tienen en la trama. Es el caso de Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937), Cenicienta de *La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950) y Aurora de *La bella durmiente* (Clark et al., 1959).

El discurso feminista en la investigación científica atiende también al caso de Ariel de *La sirenita* (Clements y Musker, 1989). La protagonista del largometraje renuncia a la libertad de expresión mediante el uso de la palabra. Ella se priva de su voz para convertirse en humana y acercarse al príncipe. Así

se corrobora a través de las aportaciones de Aguado Peláez y Martínez García (2015). En este estudio, aunque la visión anterior se resalta y se toma en consideración, se relaciona la pérdida total de voz en Ariel con la cuestión psicopatológica de la afonía. Y desde esta rama del conocimiento se ofrecen pautas para su identificación y tratamiento inclusivo en las aulas.

El panóptico adoptado desde la posición psicopatológica advierte un posible Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL en la figura de Stitch del largometraje de *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002). El experimento 626 se trata de un ser alienígena dotado de una gran inteligencia. En comparación con el resto de figuras extraterrestres esta presenta serias dificultades para comunicarse mediante el lenguaje oral, a pesar de presentar una gran intencionalidad comunicativa. Este es un trastorno sumamente frecuente en las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria (Guirado-Moreno et al., 2021).

La exposición de resultados se cierra con la variable advertida sobre el desconocimiento del idioma como alteridad educativa y característica en las aulas actuales en el territorio nacional español (Boussif Dalouh, 2025). Cuestiones sociológicas

como la migración, el conflicto bélico, la mentalidad globalizada, etc., conlleva una mayor movilidad global por la ciudadanía mundial. Consecuentemente, un mayor flujo de menores migrantes recién llegados a territorios y escuelas en los que desconocen las lenguas oficiales. Se recurre a filmes protagonizados por animales que conviven con miembros de la humanidad. Esta es una técnica Disney para infantilizar la trama de sus largometrajes al tiempo que genera un elemento motivacional externo en la audiencia consumidora de los mismos, en este caso, mayoritariamente miembros del colectivo infantil (Digón, 2006). El factor común a estos largometrajes es un grupo de animales con capacidad de comunicarse entre sí y mantener un discurso oral; aunque con tendencia a la imposibilidad de hacerse entender entre el grupo de personas con quienes conviven o con quienes se topan en el desarrollo de sus tramas. Los ejemplos analizados son: *Dumbo* (Sharpsteen, 1941), *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955), *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961), *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970), *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981), *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988), *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003) y *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

4. Discusión y conclusiones

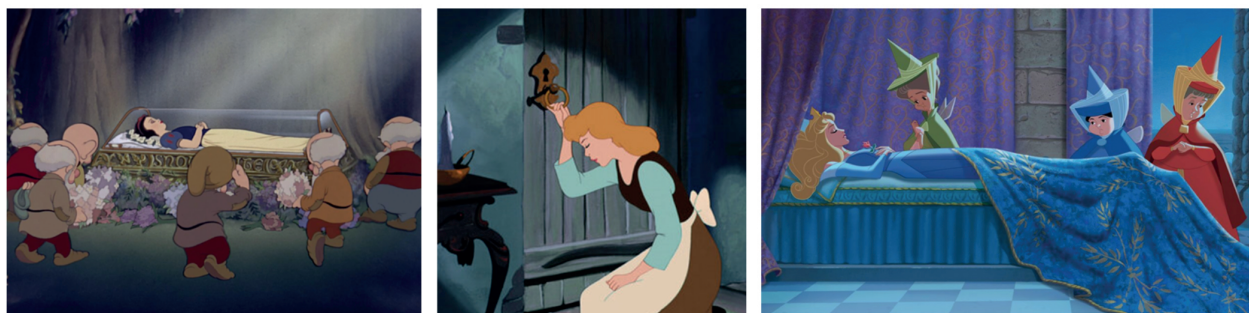
4.1 Una mirada feminista en los discursos clásicos Disney: ocultación de la voz femenina

La bibliografía especializada deja constancia del posicionamiento machista característico del

hetero-patriarcado que defiende y difunde Disney a través de sus largometrajes de animación (Monleón, 2024). Así se asegura, a través de su imaginario, mantener una sociedad dominada por hombres y que obliga a las mujeres a quedar opacadas e invisibilizadas. Este discurso machista se advierte, más que por el tratamiento ofrecido al varón, por la consideración que se tiene en cuenta de la mujer.

Este estudio toma como ejemplos de la muestra a las primeras 3 princesas de la productora en la colección de clásicos para poner de manifiesto, desde un enfoque lingüístico, la carencia de feminismo que las figuras recogen. Esta conclusión también es alcanzada en el estudio comparativo entre el producto audiovisual y el recurso literario del que emana efectuada por Monleón (2020). Se atiene a *Blancanieves y los siete enanitos* (Cotrell, et al., 1937), *Cenicienta de La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950) y *Aurora de La bella durmiente* (Clark et al., 1959). Estas tres mujeres protagonizan sus tramas y, salvo el caso de *Cenicienta*, se advierte una carencia de discursos e intervenciones orales, aportaciones en conversaciones, etc., por parte de ellas. De hecho, la crítica cinematográfica destaca el caso de *Aurora*, quien aproximadamente la mitad del largometraje lo pasa dormida. En un grado menor también ocurre con *Blancanieves*. Esta idea, aunque parte de la historia literaria tradicional, es un ejemplo social a través del cual perdura la manera en la que la comunidad, mayoritariamente liderada por varones, tiende a acallar la voz femenina.

Figura 1. Princesas Disney silenciadas



Nota. (de izquierda a derecha): *Blancanieves y los siete enanitos* (Cotrell et al., 1937), *La Cenicienta* (Geronimi et al., 1950) y *La bella durmiente* (Clark et al., 1959)

Se destacan intervenciones en los tres ejemplos destacados. Aunque como dato significativo, se advierte en todas ellas, la falta de diálogo con sus respectivos príncipes. De hecho, la comunicación entre pares se efectúa mediante la musicalidad y la entonación de su canción amorosa. Así se justifican y exaltan los ideales del amor romántico que defiende Disney (Álvaro Andaluz y Hamodi Galán, 2021) sobre la incondicionalidad, la instantaneidad, infinitud, etc.

4.2 El desconocimiento del idioma como NEAE: figuras animadas Disney

La cuestión lingüística vinculada con el desconocimiento del idioma se recrea de una manera

infantilizada a través de largometrajes en los que conviven miembros del reino animal con quienes forman parte de la comunidad de habitantes. Se advierte una falta de comunicación oral bidireccional entre ambos grupos, aunque quienes forman parte de cada uno sí que tienen posibilidad de hacerlo con sus iguales. Se posibilita el entendimiento a través de otros canales de comunicación y mediante sensaciones y percepciones, lo cual pone de manifiesto diversas posibilidades respecto a la comunicación. Como aspecto significativo a tratar mediante estas figuras Disney se plantea la cuestión del desconocimiento del idioma por parte del alumnado recién llegado al territorio español.

Figura 2. Comunicación no verbal entre animales y personas Disney



Nota. (de izquierda a derecha y de arriba a abajo): *Dumbo* (Sharpsteen, 1941), *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955), *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961), *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970), *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981), *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988), *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003) y *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

El desconocimiento del idioma se reconoce como una forma de diversidad específica que impacta de manera directa en los procesos de aprendizaje y en la participación plena en la vida escolar (Martínez, 2001). Lejos de considerarse una carencia individual, se interpreta como una circunstancia contextual que exige respuestas educativas inclusivas. La presencia de alumnado que no domina la lengua vehicular es cada vez más frecuente, especialmente en contextos marcados por la movilidad internacional y la diversidad cultural (García Castaño et al., 2008).

Las pautas de actuación ante esta situación parten de que el acceso al currículo no debe quedar condicionado al conocimiento previo del idioma. Por ello, se promueven metodologías que integran apoyos lingüísticos específicos (por ejemplo: apoyos visuales, personal especializado de atención a la diversidad, etc.) sin desvincular al alumnado de la dinámica ordinaria de la clase. También se valora la utilización del plurilingüismo como recurso pedagógico (Perlaza Torres et al., 2024), reconociendo y legitimando la lengua de origen del estudiantado como parte de su identidad cultural y como puente y enlace para el aprendizaje de la nueva lengua.

La coordinación (Fernández-Larragueta et al., 2014) permite establecer planes de apoyo sostenidos

que contemplan tanto la dimensión comunicativa como la socioemocional, evitando situaciones de aislamiento. De esta manera, el desconocimiento inicial del idioma se transforma en una oportunidad para reforzar la cohesión grupal y para ampliar la mirada sobre la enseñanza en sociedades multiculturales.

4.3 La patología de la afonía en el caso de Ariel de La sirenita (Clements y Musker, 1989)

La voz es un eje conductor de la trama en *La sirenita* (Clements y Musker, 1989). Ariel destaca entre sus hermanas por cuestiones de juventud, rebeldía y musicalidad. La voz es el atributo que la caracteriza y el único que el príncipe, a quien salva del hundimiento de su barco y de quien está enamorada en términos románticos, es capaz de recordar. Por ello, Úrsula como bruja del mar le concede una metamorfosis en su estructura corporal de sirena a humana a cambio de dicho atributo, a cambio de su voz. De hecho, todo el largometraje versa sobre la pérdida y reaparición de la voz; pudiéndose así relacionar con la cuestión patológico-lingüística de la afonía.

Figura 3. Pérdida de la voz en Ariel como ejemplo de afonía



Nota. *La sirenita* (Clements y Musker, 1989).

La afonía, entendida como la pérdida total de la voz (Berthier et al., 2011), constituye una forma de diversidad específica con carácter transitorio o prolongado según su origen y tratamiento. En el contexto educativo, la voz se erige como un recurso fundamental para la comunicación, la interacción y la expresión de aprendizajes (Hernández-Carrera, 2018), de modo que la afonía plantea retos particu-

lares tanto para el alumnado que la presenta como para el profesorado encargado de acompañar sus procesos. Reconocer esta condición como diversidad implica desplazar la mirada desde la limitación hacia la búsqueda de estrategias pedagógicas y comunicativas que garanticen la participación equitativa en las actividades escolares.

Las pautas de actuación frente a la afonía en las aulas se orientan a la provisión de alternativas comunicativas accesibles (Almazán, 2009). Algunas actuaciones para el tratamiento de la afonía (desde un posicionamiento inclusivo) son: el empleo de la escritura digital o manual, el uso de pictogramas, gestos y señas básicas, así como el apoyo en dispositivos tecnológicos de síntesis de voz. Resulta igualmente relevante flexibilizar las formas de evaluación, permitiendo que la demostración de aprendizajes no dependa exclusivamente de la oralidad.

El profesorado, el grupo de iguales y las familias requieren información y orientación para comprender la situación y evitar actitudes de sobreprotección o exclusión. Por ello, la colaboración con especialistas en logopedia o foniatría contribuye a ofrecer un apoyo integral que contempla tanto la dimensión académica como el bienestar emocional del alumnado (Cifuentes Lardín y Martínez Ramón, 2018).

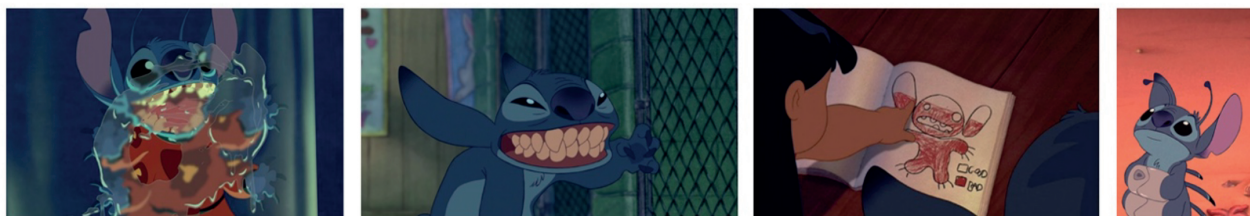
Ligada a la cuestión lingüística, y en base a la teoría feminista, este es otro ejemplo Disney a través del que sigue opacando a la mujer (Salzano, 2021). El momento contextual de producción del filme es clave para entender este posicionamiento y afirmación. Ariel es la primera princesa Disney de la nueva era de princesas —tras una época ubicada en los años 60' y 70' en la que Disney se mantiene pero sin un apogeo tan notorio— con la que la productora pretende generar un cambio en la mujer volviéndola más autónoma, intransigente, rebelde, etc. Estas son las características de Ariel a través de las que se pretende seguir cautivando a una clientela que evolu-

ciona junto a los nuevos principios y olas feministas que acontecen en la sociedad. Pero, para marcar el componente machista y de subversión de la mujer hacia el hombre que propone Disney, Ariel termina renunciando a su identidad y a sus atributos por conquistar al varón de quien siente un amor romántico, una atracción física ocasionada por un primer contacto visual pero sin ningún tipo de vinculación afectiva, relación de experiencias, comunicación, etc.

4.4 La patología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL en el caso de *Stitch de Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002)

La cuestión psicopatológica de los trastornos de audición y lenguaje aterriza en la figura de *Stitch de Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002). Este es un extraterrestre creado genéticamente por un científico alienígena sin escrúpulos y con pretensiones de controlar el universo. *Stitch* o experimento 626 es una creación con una gran inteligencia y con imposibilidad de ser destruido. No obstante, a través de sus intervenciones se advierte una gran dificultad para comunicarse con el resto a través del lenguaje oral; incluso para comprender el discursos del resto —independientemente de tratarse de extraterrestres que de miembros de la humanidad— Así se posibilita la relación de esta figura con la presencia de una barrera lingüística vinculada con el TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Figura 4. Rasgos del TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y evolución de la oralidad en *Stitch*



Nota. *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002).

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y el uso del lenguaje (Auza y Peñalosa Castillo, 2019). Estas dificultades afectan tanto a la comprensión como a la producción lingüística

y repercuten en áreas centrales del desarrollo académico y social. En el contexto escolar, el TDL se manifiesta en presencia de barreras para seguir instrucciones, participar en interacciones verbales o expresar conocimientos de manera adecuada.

Las pautas de actuación parten de la necesidad de diseñar entornos comunicativos accesibles (Bahamonde et al., 2021). El profesorado implementa estrategias fundamentales como son el uso de un lenguaje claro, instrucciones sencillas, comunicados elaborados con pictogramas, las historias sociales, apoyo de personal especializado para la reeducación, etc. Se promueve la flexibilización de las formas de expresión, ofreciendo alternativas multimodales —orales, escritas, gráficas o digitales— que permiten al alumnado demostrar aprendizajes. La integración de tecnologías de apoyo a la comunicación también se convierte en un recurso clave para ampliar las oportunidades de participación (Igalada, 2021).

En conclusión, las diversidades analizadas en esta investigación —el desconocimiento del idioma, la afonía y el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)—, requieren respuestas educativas que combinen apoyos específicos con medidas de carácter universal implementadas de manera directa por el profesorado en las aulas ordinarias. Resulta fundamental garantizar la participación activa del alumnado en las dinámicas escolares, evitando procesos de segregación y favoreciendo la construcción de comunidades inclusivas en las que cada niño y niña sea reconocido y valorado como miembro pleno del grupo. De este modo, la diferencia no se entiende como una limitación. Con esta puesta en valor, la educación inclusiva demanda un compromiso ético y profesional con la justicia social. Atender la diversidad desde el enfoque del DUA y el DUA-A, junto con estrategias específicas para casos particulares, constituye una vía sólida para garantizar que cada persona tenga las mismas oportunidades de aprender, participar y desarrollarse plenamente como parte integrante de la ciudadanía.

Como consideración final y línea de investigación futura, se estima de especial interés enriquecer el presente estudio mediante su réplica y/o ampliación a través de la realización de entrevistas con usuarios del largometraje, familiares de menores con estas diversidades y alumnado que pueda sentirse identificado —o no— con los referentes representados. De este modo, se pretende ofrecer una visión más completa y exhaustiva del fenómeno analizado, incorporando nuevas perspectivas y favoreciendo una comprensión más amplia desde una óptica socioeducativa y comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Aguado Peláez, D. y Martínez García, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un modelo de princesas empoderadas. *ÁREA ABIERTA*, 15(2), 49-61. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544m
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/4xDQSF8>
- Almazán, M. (2009). Los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación. *Innovación y Experiencias*, 45(6), 1-9. <https://bit.ly/43FfbFd>
- Álvaro Andaluz, L. y Hamodi Galán, C. (2021). *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*. Dykinson S.L. <https://bit.ly/4uGegPJ>
- Amorós, C. y de Miguel, A. (2014). *Teoría feminista*. Editorial Minerva. <https://bit.ly/43FfnvV>
- American Psychiatric Association (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: Texto revisado (DSM-5-TR)*. Editorial Médica Panamericana. <https://bit.ly/4vmgbdB>
- Auza, A. y Peñalosa Castillo, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 40(86), 41-66. <https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastillo>
- Godoy, C.B., i Sellabona, E.S. y i Suñé, M.V. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 21-38. <https://bit.ly/4oDZqYI>
- Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, M. (2011). Afasias y trastornos del habla. *Medicine*, 10(74), 5035-5041. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71975>
- Bloussif Dalouh, I. (2025). Valoración y formación del profesorado de las aulas lingüísticas para alumnos inmigrantes con desconocimiento del español. *Lengua y migración*, 17(1), 109-126. <https://doi.org/10.37536/LYM.1.17.2025.2594>
- Bravo-Villa, N.C. y Mansilla-Sepúlveda, J.G. (2026). Exclusión y humillación: situaciones pedagógicas de discriminación en escuelas mapuche. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 21(1), 24-36. <https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.02>
- Cifuentes Lardín, M.S. y Martínez Ramón, J.P. (2018). Diseño de un instrumento para el análisis de las competencias del logopeda escolar y del maestro de Audición y Lenguaje. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 47-56. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.61>

- De la Fuente-González, S. y Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. *Alteridad. Revista de Educación*, 21(1), 37-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.03>
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar – Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 163-169. <https://bit.ly/443yEjb>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Echeita Sarrionandía, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Etura Hernández, D., Gutiérrez Sanz, V. y Martín Jiménez, V. (2017). La cultura mediática y el discurso posmachista: análisis retórico de facebook ante la violencia de género. *Investigaciones feministas*, 8(2), 369-384. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.55034>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, 27, 193-211. <https://dx.doi.org/10.15581/004.27.193-211>
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. <https://bit.ly/4vQV1UC>
- Guirado-Moreno, J. L., et al. (2021). Intervención en el control inhibitorio en niños con y sin trastorno del lenguaje dentro del aula. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 115-128. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.69256>
- Hernández-Carrera, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas*, 41, 133-155. <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41>
- Igualada, A. J. (2021). Investigación en el trastorno del desarrollo del lenguaje en población hispanohablante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 5-7. <https://bit.ly/3Qvi5sX>
- Janin, B. (2019). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva* (Vol. 24). Noveduc. <https://bit.ly/4uDe2c5>
- Jiménez Chávez, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <https://bit.ly/4vSzSt7>
- Martínez, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://bit.ly/4xDSkYj>
- Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans soleil ediciones. <https://bit.ly/4oBoJug>
- Martinez-Rosales, Y. y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica del Amazonas*, 7(13), 56-67. <https://bit.ly/4xDPX7G>
- Monleón, V. (2020). Diferencias y similitudes entre películas de princesas Disney y sus orígenes literarios. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 60-71. <https://doi.org/10.15304/ricd.3.13.7071>
- Monleón, V. (2021). El arte como elemento liberador. Contra-discurso feminista a las películas Disney a través de la serie fotográfica *Fallen princesses. Millars - Espai i Història*, 50(1), 197-222. <http://dx.doi.org/10.6035/Millars.2021.50.8>
- Monleón, V. (2024). Feminismo y mujeres protagonistas en largometrajes clásicos Disney. *Antropología Experimental*, 24, 501-514. <https://dx.doi.org/10.17561/rae.v24.8333>
- Núñez-Sotelo, E. y Cruz, M. L. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 39, 1-7. <https://bit.ly/44nRrpb>
- Parra Valencia, J. D. (2014). La imagen y la esfera semiótica. *ICONOFACTO*, 10(14), 76-89. <https://bit.ly/4vnfnFg>
- Perlaza Torres, L.D., et al. (2024). *El paisaje lingüístico: un reflejo de plurilingüismo e interculturalidad*. Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca. <https://bit.ly/4gr74U7>
- Rueda Gascó, P. y Alonso Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión.

- Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68-70. <https://bit.ly/4exH7Qa>
- Saavedra-Rey, S. y Zabala, B. (2025). “La imagen es la subjetividad”. Una entrevista con Mieke Bal sobre análisis visual y cultural. *Folios*, 62, 1-10. <https://bit.ly/4vpUFom>
- Salzano, D. (2021). Emancipación femenina en los clásicos de Disney. *RESED Revista de Estudios Socioeducativos*, 9, 206-220. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.14
- Sarráis, F. (2016). *Psicopatología*. EUNSA – Ediciones Universidad de Navarra.
- Senra Varela, A. (1983). *Concepto de patología general*. Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/4aYVLYW>
- Tobón Gaviria, I.C. y Cuesta Palacios, L.M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://bit.ly/4a3BxE0>
- Torres-Ravello, C. (2021). Alfabetización audiovisual y la pedagogía a través de las pantallas. *ConCiencia EPG*, 6(2), 117-131. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.8>
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestros/as. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63488>
- Villaescusa Alejo, M.I. (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Generalitat Valenciana. <https://bit.ly/4fTxPk3>
- World Health Organization. (2022). *Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11)*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/4ejWRHU>

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Vicente Monleón	Proceso de investigación (revisión crítica de largometrajes, categorización y etiqueta de las variables, análisis de los resultados y presentación de la investigación a través de un artículo).

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor DECLARA que la elaboración del artículo *Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusión*, no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).