

# ¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las Series y Películas de Animación y los Videojuegos?

## Un análisis a través del dibujo.

Acercamiento al significado que dan los niños/as a los Referentes Culturales y Sociales procedentes de las imágenes de la Cultura Visual Infantil y a la forma en la que relacionan su propio contexto social y cultural con ellos.

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Pedro David Chacón Gordillo  
D.L.: GR 3143-2011  
ISBN: 978-84-694-3604-2





*ugr*

**Universidad  
de Granada**

**Facultad de Bellas Artes | Facultad de Ciencias de la Educación**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

*Programa Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista*

Granada, 2011

Directores

**Ricardo Marín Viadel | Francisco Maeso Rubio**



# Agradecimientos

*A todas las personas  
que me han acompañado  
en este viaje y, especialmente,  
a mis padres y a mi hermano.*

*En primer lugar y de una forma especial quiero expresar mi agradecimiento a Francisco Maeso Rubio por haber dirigido con cariño esta tesis doctoral. Gracias Paco por tu atención y tu tiempo, por tus recomendaciones y por tu amistad. Trabajar junto a ti me ha permitido formarme como investigador y conocerte ha sido muy importante en mi vida.*

*También quiero darle las gracias a Ricardo Marín Viadel por haber orientado mis pasos desde que comencé el doctorado. Gracias Ricardo por dirigir mi investigación, por acercarme al arte infantil con tu conocimiento y por tus sugerencias.*

*Igualmente quiero darle las gracias a Fernando Hernández por su colaboración en la orientación de esta investigación. Gracias Fernando por ofrecerme tu punto de vista sobre los estudios de cultura visual y semiótica cultural. Gracias por tus consejos, por tu cercanía y por tu amistad.*

*Le doy también las gracias a Luisa María Martínez por sus consejos y la ayuda prestada durante estos años de investigación.*

*Asimismo, debo dirigirme aquí a la escuela pública de Jun, al colegio público Santa Juliana, al colegio privado Dulce Nombre de María, al colegio público Al-Zawiya de la Zubia y al colegio público Luís Rosales por permitirme desarrollar en sus aulas el trabajo de campo de esta investigación. Además, quiero mencionar a los niños/as que han formado parte de este proyecto, a los que agradezco especialmente su interés y acogimiento, el mismo que el de los directores de los colegios y las maestras con las que he tenido el placer de compartir el aula.*

*Quiero mencionar también a mis compañeros del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, especialmente a la directora, María Dolores Álvarez, y a Joaquín Roldán y Virtudes Martínez, conocerlos me ha permitido vivir experiencias que se han reflejado en mi trabajo. Muchas gracias por compartir conmigo vuestro aprendizaje.*

*También quiero agradecer de una forma especial a Xana Morales su implicación, sus consejos y su ayuda en los momentos más difíciles. Igualmente quiero agradecer a mis amigos Ramón Freire, Pilar Soto, María José Barquier, David García y Rafael Marfil por haberme acompañado en este proceso y a Álvaro Nieto por su ayuda en los últimos momentos.*

*Por último quiero agradecer todo su esfuerzo a mis padres, María y José, a mi hermano Alberto y a mi abuela Remedios. Sin vuestra ayuda, cariño, atención y ánimo este trabajo no hubiera sido posible.*



# Índice General

Agradecimientos.....	vii
----------------------	-----

## Capítulo 1. Introducción

<b>1. Consideraciones previas al estudio.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Planteamiento de la investigación.....</b>	<b>4</b>
2.1. Primera fase: Sondeos previos.....	4
2.2. Segunda fase: La realidad de los niños/as en Educación Infantil.....	6
2.3. Tercera fase: ¿Cómo representan y observan los niños/as las series y las películas de animación infantil?.....	6
2.4. Cuarta fase: Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre los productos de la cultura visual y el propio contexto socio-cultural del espectador.....	7
2.4.1. <i>Contextualización de los símbolos culturales</i> .....	7
2.4.2. <i>Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno socio-cultural del espectador y las imágenes visuales</i>	
2.5. Quinta fase: Los videojuegos.....	8
<b>3. La elección de <i>Los Simpson</i> y <i>El Rey León</i> como referentes culturales para la infancia.....</b>	<b>12</b>
<b>4. Hipótesis de la investigación.....</b>	<b>14</b>
<b>5. Antecedentes y referencias de la investigación.....</b>	<b>14</b>
<b>6. Objetivos que se persiguen con la investigación.....</b>	<b>18</b>
<b>7. Marco metodológico general.....</b>	<b>19</b>
7.1. Enfoque metodológico: investigación cualitativa.....	21
7.2. Instrumentos de investigación utilizados.....	22
7.3. Antecedentes en el uso de los recursos para interrogar la realidad utilizados en esta investigación.....	23
7.3.1. <i>La entrevista y la observación directa</i> .....	23
7.3.2. <i>El dibujo infantil</i> .....	25

## Capítulo 2. Acotación conceptual

<b>1. ¿A que nos referimos cuando hablamos de cultura visual infantil?</b> .....	30
<b>1.1.</b> La realidad de género en la cultura visual infantil.....	31
<b>1.2.</b> La realidad familiar en la infancia, su efecto sobre la cultura visual y su relación con los medios de comunicación.....	35
<b>2. Estudios e investigaciones sobre el dibujo infantil, enfocando su interpretación en función del contexto social y cultural, desde los inicios del siglo XIX hasta la actualidad.</b> .....	36
<b>2.1.</b> El descubrimiento del arte infantil. Desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.....	37
<b>2.2.</b> El dibujo infantil de 1930 a 1950. La Guerra Civil en España y el fin de la II Guerra Mundial.....	43
<b>2.2.1.</b> <i>La influencia del expresionismo abstracto en el reconocimiento                 del dibujo infantil.</i> .....	45
<b>2.3.</b> Los estudios del dibujo infantil desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.....	49
<b>2.3.1.</b> <i>Los enfoques postmodernos del dibujo infantil. Primeros                 estudios sobre los dibujos de los niños/as como consumidores                 de imágenes visuales.</i> .....	53
<b>3. ¿Qué entiende esta investigación por semiótica cultural?</b> .....	58
<b>3.1.</b> Las investigaciones semióticas: Del análisis del signo a las teorías semiótico culturales.....	58
<b>3.2.</b> Semiótica y cultura visual: El uso del método semiótico cultural en el análisis de las imágenes visuales.....	66
<b>3.3.</b> La aplicación del método semiótico cultural en esta investigación.....	71

## Capítulo 3. Construcción de la metodología de la parte empírica

<b>1. Aprender a ser un investigador. Una evolución personal en el uso de las herramientas metodológicas.</b> .....	76
<b>2. Primera aproximación a la investigación.</b> .....	79
<b>2.1</b> Selección de ámbitos o campos de estudio.....	79
<b>2.1.1.</b> <i>Selección de los productos de la cultura visual infantil utilizados como                 referentes dentro de los ámbitos o campos de estudio.</i> .....	81
<b>2.2.</b> Selección de las categorías o temas de estudio.....	85
<b>3. Diseño de la investigación.</b> .....	85
<b>3.1.</b> Contexto de desarrollo de la parte empírica de esta investigación.....	86

3.1.1. Escuela infantil pública de Jun (Granada).....	87
3.1.2. El colegio público Santa Juliana (Granada).....	87
3.1.3. El colegio privado Dulce Nombre de María (Granada).....	87
3.1.4. El colegio público Al-Zawiya de la Zubia (Granada).....	88
3.1.5. El colegio público Luís Rosales (Granada).....	88
3.2. Aspectos descriptivos de la muestra.....	89
3.3. Desarrollo de los proyectos.....	90
3.3.1. Proyecto 1: La realidad de los niños/as de Educación Infantil. Interpretación visual del género y la familia en la infancia.....	90
3.3.2. Proyecto 2: La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. Los Simpson y El Rey León como referentes culturales.....	91
3.3.3. Proyecto: La familia, el género y la violencia en los videojuegos a partir del dibujo infantil.....	93

## Capítulo 4. La realidad de los niños/as de Educación Infantil. Interpretación visual del género y la familia en la infancia

1. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Qué otros han investigado?. La familia en la infancia. Relaciones familiares.....	100
1.1. Puntos relevantes para la comprensión de significados de tipo afectivo en el dibujo de la familia.....	105
2. ¿Cómo reflexionan y representan los niños y niñas la familia y el género a través del dibujo?.....	108
2.1. Síntesis final de los dibujos analizados.....	130

Capítulo 5. La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. Los Simpson y El Rey León como referentes culturales. Desde una perspectiva interpretativa a la aplicación del método semiótico cultural: Significado que dan los niños/as a las series y películas de animación infantil y forma en la que se relacionan con ellas.

1. La serie de animación Los Simpson.....	134
1.1. El modelo de familia y los roles sexistas en la serie de animación Los Simpson. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?.....	140
1.2. La violencia en la serie de animación Los Simpson. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?.....	142

1.2.1. <i>Análisis de las formas que toma la violencia en la serie de animación Los Simpson</i> .....	146
1.3. ¿Cómo representan y observan los niños/as el modelo de familia y los roles sexistas en la serie de animación <i>Los Simpson</i> ?.....	166
1.3.1. <i>Síntesis final de los dibujos analizados</i> .....	166
1.4. ¿Cómo representan y observan los niños/as la violencia en la serie de animación <i>Los Simpson</i> ?.....	169
1.4.1. <i>Síntesis final de los dibujos analizados</i> .....	169
<b>2. La película de animación <i>El Rey León</i></b> .....	172
2.1. El modelo de familia y los roles sexistas en la película de animación <i>El Rey León</i> . Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?.....	175
2.2. La violencia en la película de animación <i>El Rey León</i> . Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?.....	175
2.3. ¿Cómo representan y observan los niños/as el modelo de familia y los roles sexistas en la película de animación <i>El Rey León</i> ?.....	180
2.3.1. <i>Síntesis final de los dibujos analizados</i> .....	189
2.4. ¿Cómo representan y observan los niños/as la violencia en la película de animación <i>El Rey León</i> ?.....	189
2.4.1. <i>Síntesis final de los dibujos analizados</i> .....	202
<b>3. Paralelismos entre las tres actividades desarrolladas hasta el momento: dibuja a tu propia familia, a la familia de <i>Los Simpson</i> y una escena de la película de <i>El Rey León</i></b> .....	202
<b>4. Contextualización de los símbolos culturales que aparecen en las series y películas de animación infantil</b> .....	207
4.1. Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de familia y género en las series de animación.....	208
4.2. Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las series de animación.....	212
4.4. Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de familia y género en las películas de animación de la factoría Disney.....	216
4.5. Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las películas de animación de la factoría Disney.....	220
<b>5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de las series y las películas de animación infantil</b> .....	223
5.1. 5.1. Dibujo de la familia imaginada y creación de personajes “buenos” y “malos”.....	223
5.2. <i>Síntesis final de los dibujos analizados</i> .....	239

## Capítulo 6. La familia, el género y la violencia en los videojuegos a partir del dibujo infantil.

Aplicación del método semiótico cultural: Significado que dan los niños/as a los videojuegos y forma en la que se relacionan con ellos.

<b>1. Repaso general previo de los aspectos más importantes de los videojuegos.</b>	242
1.1. Breve estudio de la historia de los videojuegos.	242
1.2. Clasificación de los tipos de videojuegos existentes.	247
1.3. Soporte para videojuegos existentes en la actualidad.	248
1.4. Los géneros del videojuego en la actualidad.	249
<b>2. Los videojuegos preferidos por los niños/as en la actualidad.</b>	251
<b>3. El modelo de familia, los roles sexistas y la violencia en los videojuegos. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema a través del dibujo?</b>	256
3.1. Algunos estudios sobre la representación de los videojuegos a través del dibujo infantil.	256
3.2. El sexismo en los videojuegos.	256
3.3. ¿Qué sabemos hoy día sobre los videojuegos protagonizados por familias?	259
3.4. Videojuegos y violencia.	260
<b>4. Contextualización de los significados culturalmente dados a la figura del monstruo dentro de la violencia fantástica en los videojuegos.</b>	262
<b>5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos.</b>	268
5.1. Síntesis final de los dibujos analizados.	332
<b>Capítulo 7. Conclusiones</b>	333
<b>Capítulo 8. Bibliografía y Webgrafía</b>	291

**Anexos (CD Adjunto)**



# Introducción

Capítulo

## 1. Consideraciones previas al estudio

El concepto de infancia se ha consolidado en nuestros días como un estadio cultural diferenciado, dando lugar a un profundo cambio en el sistema de valores y principios propios que rigen la cultura infantil. Ello ha traído consigo la necesidad de una atención especializada en lo que se refiere a éste ámbito, por lo que la educación en el área de expresión plástica está actualmente abarcando territorios como el del cine infantil, la televisión o los videojuegos (Steinberg y Kincheloe, 2000). Espacios culturales que nosotros mismos hemos elegido para desarrollar esta investigación.

Al mismo tiempo, a la hora de hacer referencia a las consideraciones previas que hemos tenido en cuenta al llevar a cabo nuestra investigación, debemos también mencionar el bombardeo de imágenes propio de nuestra época contemporánea del que ya se han hecho eco con anterioridad numerosos observadores (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux, 1997 y Leiva y González, 2000). Esta sobreexposición de referentes visuales que se encuentran desplegados ante el público más joven ha jugado un papel esencial en la transformación de la infancia. Nuestra investigación se orienta, precisamente, a la comprensión de esta transformación conceptual que está teniendo lugar actualmente entre el público infantil. De hecho, podríamos asegurar que, en la actualidad, la infancia está sufriendo un proceso de cambio provocado, en gran parte, por las nuevas formas de cultura transmitidas a través de los medios de comunicación (Steinberg y Kincheloe, 2000).

La gran cantidad de imágenes diarias cargadas de mensajes para consumir a las que se ven expuestos los niños y niñas hoy en día provoca que los padres no controlen las experiencias culturales de sus hijos. Ante esta situación, los padres y madres han perdido el papel que desempeñaron como creadores de valores que ofrecen a los niños/as una determinada visión del mundo. El universo constituido por la nueva televisión, los videojuegos, las descargas de Internet, etc. representa un dominio privado de los niños y niñas (Buckingham, 2005). La solución para enfrentarnos a este tipo de realidad pasa entonces por el desarrollo de una educación que dirija la mirada hacia este nuevo escenario al que nos referimos. Establecer las “formas de relación”<sup>1</sup> que los más pequeños tienen con las imágenes nos permitirá dar a éstas un nuevo sentido y establecer con ellas una conversación a partir de la cual podamos construir significados y expresiones que nos sirvan, a su vez, para aplicar en el ámbito escolar y educativo.

Así mismo, a la hora de presentar esta investigación también es importante destacar el modo interdisciplinar de interpretar, estudiar y evaluar las experiencias culturales vinculadas a la cultura infantil en diferentes contextos sociales, teóricos e históricos. En este sentido, los nuevos estudios culturales presentan atractivas posibilidades al multiplicar el número de enfoques posibles en lo que se refiere a la educación de la infancia: ¿Cómo representan los niños/as la cultura infantil?, ¿Qué imagen tienen de sí mismos?, ¿Cuáles son los signos y señales mostrados por las imágenes visuales que más interesan a los niños/as?, ¿Qué aprenden de los signos y señales?, ¿Cómo reproducen el poder de los adultos a los que se ven sometidos en su socialización?, ¿Cómo conseguir como profesorado y profesionales de la infancia una idea más cabal de los propios niños?, ¿Cómo lograr que informen del efecto de la cultura popular en su visión del mundo y la imagen de sí mismos?, etc. El desarrollo de estas preguntas abre nuevos caminos de estudio. Hoy en día se pueden asumir estas zonas marginales desde la educación artística (Steinberg y Kincheloe 2000), y eso es, precisamente, lo que pretende esta investigación. Concretamente, nuestra principal línea de indagación y pensamiento educativo viene dada por una perspectiva vinculada a la semiótica cultural.

---

<sup>1</sup> El concepto de “formas o modos de relación” es importante en el desarrollo de esta investigación, y quedará aclarado de forma específica más adelante en esta misma introducción.

Partiendo de la idea de que las imágenes son componentes fundamentales de la cultura y de la vida social, estudiarlas puede ayudarnos a reflexionar acerca de la forma en la que se construye “socialmente” el sentido de las mismas en ciertos procesos de comunicación visual. Es precisamente en esta construcción social de significados en lo que se centran los estudios de semiótica cultural. Basándonos en las ideas que propone esta forma de pensamiento podríamos concluir que las imágenes, las películas y otros estímulos visuales yuxtaponen varios sistemas de signos como pueden ser los pensamientos de las personas, los recuerdos y las experiencias de vida (Haywood, 2004).

En definitiva, y teniendo en cuenta que cada experiencia tiene lugar en un entorno local (individual o colectivo) y en un espacio de confluencia ligada a un contexto, debemos decir que la construcción de significados sociales a partir de las imágenes puede tomar formas que pueden variar considerablemente de un entorno o realidad concreta a otra.

Vygotsky (1978) argumentó que la mente es una construcción social, generada por el diálogo con el mundo del contexto. Los significados culturales se mueven en la mente, que interpreta un nuevo contexto y un conjunto de experiencias resultantes de nuevas acciones. De esta manera la cultura da forma a nuestra interpretación y nuestra mente puede rehacer esas interpretaciones. Teniendo en cuenta todos estos factores podríamos decir que las interpretaciones de las imágenes se convierten en la base para la expansión de los discursos sociales, en relatos de identidad que nos permiten pensar y sentir acerca de lo que somos y que nos ayudan a saber de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos.

Al hilo de lo anterior también nos parece interesante destacar el papel del lenguaje como medio de interpretación y relación para las personas. Éste se encuentra indisolublemente ligado a nuestra manera de comprender el mundo en general, así como a nuestra capacidad de representarlo. Nuestras actitudes, suposiciones, emociones y comportamientos están conectados con lo que llamamos “cultura”, y la esencia de una cultura es el lenguaje. Para cada uno de nosotros, nuestra manera de pensar y nuestra imagen de nosotros mismos tiende a cohesionarse en torno a un patrón identificable y repetible de los significados discursivos que primero se heredan y luego se escriben con nueva y fresca experiencia de significados (Haywood, 2004). Así mismo, también podríamos decir que la cultura como sistema de construcción de significados se fusiona con los discursos psicológicamente interpretados de auto-conocimiento, así no existe distinción entre la actividad psicológica y cultural, por tanto, las imágenes del “yo” se inscriben dentro de los discursos culturales del “yo” en relación con otros (Gergen citado en Haywood, 2004).

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, esta investigación parte de la base de que los ejemplos más tempranos de la comunicación humana son siempre dibujos. Antes de que los niños sean capaces de escribir lo que está en su mente, pueden dibujarlo. De este modo la imagen se convierte en texto, e incluso avanzando un paso más allá, pasa a constituirse en un repertorio visual de la primera infancia y de sus propias experiencias. A través de la imagen los niños son capaces de construir una forma de significado, de plasmar sus propios recuerdos. Podemos considerar entonces “lo visual”, no sólo como una forma descriptiva o interpretativa, sino también como un agente de transformación en la construcción de nuevos conocimientos (Gergen citado en Haywood, 2004). Un género expresivo que contiene la esencia del proceso analizado. Llegados a este punto pretendemos que quede aclarado el motivo por el cual nuestra investigación adopta el dibujo infantil como método de indagación.

Una vez señalados estos puntos básicos referentes a nuestro estudio pasaremos ahora a plantear, de forma pormenorizada el desarrollo de esta investigación.

## 2. Planteamiento de la investigación

Podríamos decir que hoy en día el paradigma de la cultura visual nos marca una línea de acción docente e investigadora que se centra, en parte, en mejorar la comprensión del entorno social y cultural relacionado con el ámbito de lo visual en el que se desarrollan los niños/as dentro del ámbito educativo. Al mismo tiempo, este tipo de estudios culturales se orientan también hacia el entendimiento del diálogo de significados que se establecen entre el niño/a y la imagen. Este trabajo de investigación se centrará, precisamente, en el análisis de tres elementos concretos que forman parte de la cultura visual infantil: **Las series de animación infantil, las películas de animación infantil y los videojuegos**. Partiendo de estos ámbitos o campos de estudio se pretende llegar al conocimiento de la importancia que las imágenes visuales que forman parte del entorno infantil tienen para los más pequeños, sobre todo en lo que se refiere al significado que otorgan los niños/as a su propio contexto familiar y cultural, su entorno social, etc. al “relacionarlo” con dichas imágenes.

Una vez planteado este concepto de “relación”, clave en nuestra investigación, es necesario hacer ya referencia a las etapas recorridas durante el desarrollo de todo el proceso de indagación. Esta descripción será de vital importancia para comprender la evolución experimentada por esta investigación a lo largo de los años de trabajo en los que se ha llevado a cabo.

### 2.1 Primera fase: Sondeos previos

En primer lugar, se realizaron una serie de sondeos previos entre la población analizada en nuestro estudio, es decir, los niños/as de Educación Infantil. Hay que señalar que esta parte del proceso de investigación se llevó a cabo en la Escuela Infantil Pública de Jun, situada en la provincia de Granada durante los últimos meses del año 2007. En este centro se trabajó con el grupo de alumnos del último curso de Educación Infantil (5-6 años) y el papel del investigador

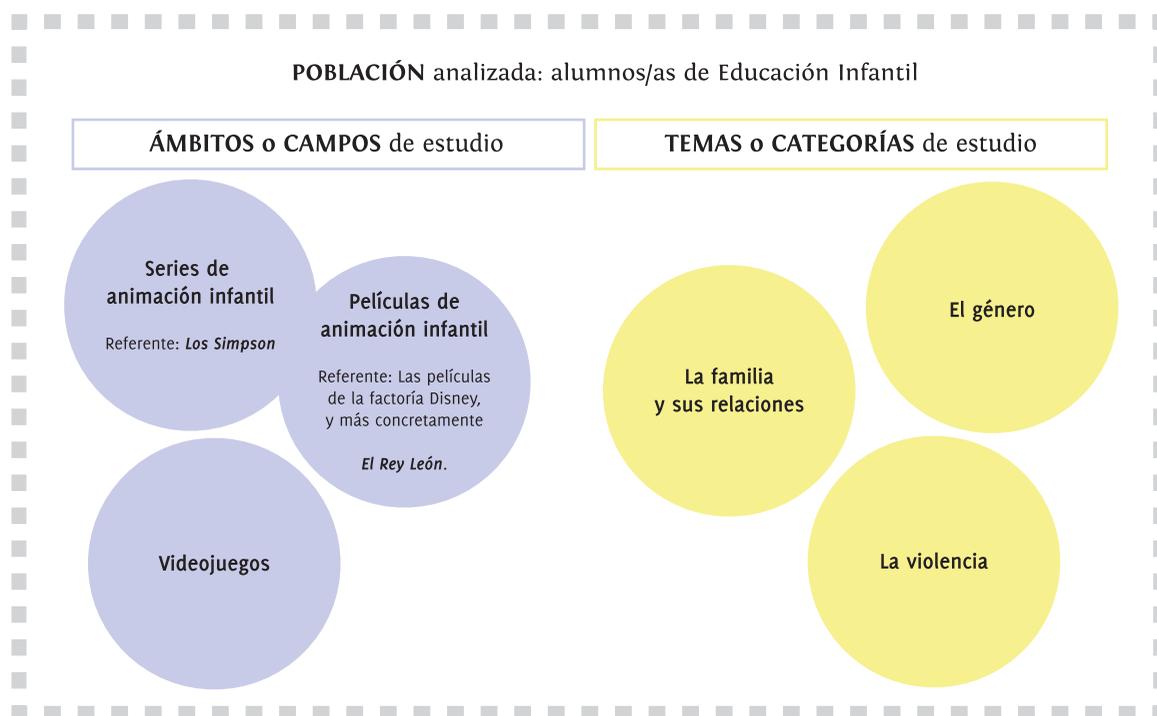


1.1. Grupo de Educación infantil de la Escuela Pública de Jun (Granada)

durante esta primera etapa del proceso fue, principalmente, el de observación y recopilación de datos mediante anotaciones, así como la realización de una serie de entrevistas a los niños y niñas.

El material recogido en estas primeras observaciones permitió descubrir qué tipo de productos pertenecientes a la cultura visual son más consumidos hoy en día por los niños/as. Es precisamente en este momento cuando se decide centrar la investigación en el análisis de las series de animación, las películas de animación y los videojuegos, que se convertirán, a partir de ese momento en nuestros **ámbitos o campos de estudio**. En relación con esto es necesario decir que se seleccionan, además, dos referentes concretos dentro de estos campos: “*Los Simpson*”<sup>2</sup>, y “*El Rey León*”<sup>3</sup>. Los motivos por los que estos dos productos audiovisuales son elegidos de entre todos los que conforman la cultura visual infantil quedarán aclarados posteriormente en esta misma introducción.

Por otro lado, el análisis de los datos obtenidos en la Escuela Infantil Pública de Jun también permitió seleccionar y crear una serie de **temas o categorías de estudio** relacionadas con la cultura visual infantil, facilitando de manera estructurada y ordenada el resto de investigaciones que se realizarían posteriormente dentro de este mismo trabajo. Los campos de estudio a los que nos referimos son los siguientes: La familia y sus relaciones, el género y la violencia. Estas categorías se utilizaron como elemento fundamental para diseñar los proyectos que se llevaron a cabo de forma posterior en otros colegios.



1.2. Cuadro resumen de lo explicado hasta el momento.

2 *Los Simpson (The Simpsons, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2010)* son marca registrada. En adelante, durante el desarrollo de este trabajo, no se añadirá el anagrama de © Copyright para mayor fluidez de su lectura.

3 *El Rey León (The Lion King, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994)* En adelante, durante el desarrollo de este trabajo, no se añadirá el anagrama de © Copyright para mayor fluidez de su lectura.

A partir de lo reflejado en este esquema es posible deducir, con respecto a los ámbitos o campos de estudio, que se procedió al análisis de las series y las películas de animación de forma conjunta. Como es evidente, esta correspondencia entre series y películas viene dada por la similitud narrativa de estos dos productos frente a las evidentes diferencias que presenta con respecto a ellos el videojuego.

Esta primera fase de nuestra investigación aparece reflejada en el segundo apartado del capítulo 3 de esta tesis “Primera aproximación a la investigación”. Además, las entrevistas completas se encuentran en el CD adjunto que se entrega como anexo a este trabajo.

## 2.2. Segunda fase: La realidad de los niños/as de Educación Infantil.

En segundo lugar, se procedió a realizar un análisis de la estructura familiar y el género en la realidad de los niños/as de Educación Infantil. Para ello se pidió a los alumnos de diferentes centros educativos que realizasen un **dibujo sobre su propia familia**, a partir del cual se trató de generar un diálogo entre el niño y el investigador que invitase a los más pequeños a reflexionar sobre sus propias creaciones. La intención era, en este caso, llegar a una mejor comprensión de los conocimientos y las experiencias que tienen los niños sobre su propia familia, además de estudiar el contexto social en el que se mueve el niño y sus concepciones acerca del género.

Esta parte del proceso se corresponde con el Proyecto 1, cuyo diseño se explica en el apartado 3.3 del capítulo 3 de esta investigación “Desarrollo de los proyectos”. Los resultados de los mismos quedan reflejados en el capítulo 4 de esta investigación, que lleva como título “La realidad actual de los niños/as de Educación Infantil. La representación de su propio contexto familiar y de género a través del dibujo”.

## 2.3. Tercera fase: ¿Cómo representan y observan los niños/as las series y las películas de animación infantil?

En tercer lugar se llevó a cabo la recopilación de diferentes dibujos realizados por parte de los niños en los que se les proponen dos temáticas básicas.

- Temática 1: **Dibuja a la familia de *Los Simpson*.**
- Temática 2: **Dibuja una escena de la película *El Rey León*.**

El motivo, en este caso, fue tratar de llegar a arrojar un poco de luz sobre algunas preguntas relativas a dos de sus referentes culturales más importantes: las series y las películas de animación infantil. ¿Cómo representan los niños/as de menor edad las estructuras familiares presentes en las series y películas de animación?, ¿Cuáles son las escenas y protagonistas que más repercusión tienen en ellos o que más les impactan?, ¿Cómo conciben o entienden a los personajes protagonistas?, ¿Cuáles son los personajes que más les gustan y por qué?, ¿Qué significado dan a las escenas de violencia presentes en estas series y películas?, etc. La intención era, en definitiva, llegar a analizar la influencia que ejercen los productos de los medios de comunicación en los más pequeños.

Esta primera aproximación al análisis de las series y las películas de animación infantil quedará reflejado, dentro de la estructura de esta investigación, en los dos primeros apartados del capítulo 5 “La serie de animación *Los Simpson*” y “La película de animación *El Rey León*”. Es necesario señalar que, al acercarnos en este momento al conocimiento de cuáles son las escenas y protagonistas que más repercusión tienen en los niños/as, tuvo lugar un punto de inflexión dentro

de esta investigación. Al realizar una comparación entre los dibujos realizados por los niños/as durante esta etapa del proceso con los dibujos propuestos en la fase anterior sobre su propia familia fue posible observar una serie de paralelismos en las representaciones hechas por alguno de los niños/as en los tres casos (Reflejados en el tercer apartado del capítulo 5 de esta investigación: “Paralelismos entre las tres actividades desarrolladas hasta el momento: dibuja a tu propia familia, a la familia de *Los Simpson* y una escena de la película de *El Rey León*”). Estos resultados orientaron la investigación hacia el análisis de la forma en la que el niño relaciona las imágenes proporcionadas por su cultura visual con su propio entorno, que se empezó a desarrollar de forma más detallada en la siguiente fase del proceso.

## 2.4. Cuarta fase: Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre los productos de la cultura visual y el propio contexto socio-cultural del espectador.

Finalmente, todo el proceso anterior desembocó en una cuarta fase en la que se analizan, a través del dibujo infantil, las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador de una imagen visual y la imagen observada. Este análisis se plantea, a su vez, bajo dos puntos de vista:

### 2.4.1. Contextualización de los símbolos culturales

En primer lugar se procedió a la elaboración de una serie de tablas que nos permitiesen contextualizar los símbolos culturales presentes en las imágenes de la cultura visual infantil. Es decir, se propone la realización de una revisión analítica que de como resultado un instrumento a través del cual podamos observar cómo han evolucionado determinadas figuras o arquetipos culturales presentes en las series y las películas de animación infantil a lo largo de la historia. Este análisis se realiza, siempre, de acuerdo con los significados que, culturalmente, la sociedad ha conferido a determinados personajes o conceptos. Más concretamente, estas contextualizaciones se refieren a los siguientes temas:

- Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de **familia y género** en las **series de animación**.
- Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de **violencia** y a los **personajes violentos** en las **series de animación**.
- Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de **familia y género** en las **películas de animación de la factoría Disney**.
- Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de **violencia** y a los **personajes violentos** en las **películas de animación de la factoría Disney**.

Todas las tablas referentes a estas contextualizaciones aparecen reflejadas en el cuarto apartado del capítulo 5, “Contextualización de los símbolos culturales que aparecen en las series y películas de animación infantil”.

Una vez elaboradas estas cadenas de relaciones queda señalado el hecho de que a lo largo de la historia la sociedad o la cultura popular ha otorgado a una misma figura, personaje, símbolo o imagen diferentes significados. Al hacer un análisis de la evolución sufrida en el tiempo por estos conceptos nos es posible, en el marco de nuestra investigación, tener en cuenta el contexto de significación tanto presente como pasado de los símbolos culturales para analizar el sentido que les dan los niños/as de Educación Infantil en la actualidad.

#### 2.4.2. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno socio-cultural del espectador y las imágenes visuales

En segundo lugar, y también como parte del análisis de las “relaciones de significado” tratamos de ahondar en el diálogo de significados que establecen los niños y niñas de educación infantil con las imágenes visuales pertenecientes a las series y películas de animación. En este momento, nuestra finalidad será acercarnos a la manera en que los niños/as relacionan su propio contexto social y familiar con esos referentes culturales. Se trata, en definitiva, de conocer el tipo de relación que el niño establece con las imágenes visuales.

Para ello se llevó a cabo la realización de las siguientes actividades:

- Se les pidió a los niños que realizaran un **dibujo sobre una familia imaginada**. Lo que se buscaba con esta actividad era observar si existía una relación entre el dibujo infantil y las prácticas culturales mediadas por las imágenes audiovisuales, es decir, si en ese dibujo el niño relacionaba los personajes creados por él mismo con algunos de los personajes presentes en sus series o películas de animación favoritas.
- Además, también se les pidió a los niños que procedieran a realizar un **dibujo en el que creasen personajes buenos y malos**. El objeto de la actividad, en este segundo caso, era estudiar si en alguno de los personajes creados aparecían los rasgos violentos de los personajes de sus series o películas de animación favoritas.

Los resultados de estas dos actividades aparecen reflejadas en el apartado 5 del capítulo 5 “Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de las series y las películas de animación”. Asimismo, es necesario aclarar también que la tercera y la cuarta fase se corresponden con el Proyecto 2, descrito en el apartado 3.3 del capítulo 3 “Desarrollo de los proyectos”.

### 2.5. Quinta fase: Los videojuegos.

Finalmente, la última etapa del proceso, correspondiente al Proyecto 3 se dedicó, en exclusiva, al análisis de los videojuegos. Para ello se aplicó la misma metodología empleada en la última fase referente al estudio de las relaciones de significado que establecen los niños/as de Educación Infantil con las series y las películas de animación.

En primer lugar se les pidió que dibujasen su **videojuego favorito**. Nuestra intención en este caso era la de llegar al conocimiento de los videojuegos que más consumen los niños en la actualidad.

En segundo lugar se realizó, también en este caso, una **contextualización de los significados culturalmente dados a la violencia fantástica<sup>4</sup> y a la figura del monstruo en los videojuegos**. Es importante destacar que en este caso la contextualización de significados se centró en la figura del monstruo porque tras la realización de la actividad sobre su juego favorito se concluyó que esta era una figura de gran importancia para los niños/as.

---

4 En este caso, al emplear el término “violencia fantástica” nos referimos a un tipo de violencia que no es posible trasladar a un plano real. Es decir, que a diferencia de casos como el de la violencia familiar, la violencia de género o la violencia social, la violencia fantástica es originada por personajes que pertenecen a un universo imaginario o de ficción, como puede ser la figura del monstruo.

En tercer lugar, con respecto al análisis de las relaciones de significado las actividades propuestas a los niños/as fueron las siguientes:

- Primero se les propuso que realizaran **un dibujo en el que tratasen de inventar un nuevo videojuego**. Lo que se pretendía en este momento era analizar si existían rasgos comunes entre los nuevos videojuegos creados de forma libre y sus videojuegos favoritos, representados en la actividad anterior.
- Después se les propuso a los niños/as que, a través del dibujo, inventasen un nuevo videojuego. Sin embargo, esta vez, debían utilizar como pretexto para la realización de su representación la siguiente historia: *“Imaginaros que sois un personaje que entra en la pantalla de un videojuego donde aparece una casa, un hogar familiar. Tenéis que ayudar y colaborar en las tareas del hogar y, al cabo de un rato, aparece en pantalla el monstruo de las cosquillas que pretende distraeros para que no podáis realizar vuestra tarea”*. La intención de esta tercera propuesta era observar cómo dibujaban los niños/as la relación que establecían con el personaje del monstruo para comprobar si existían diferencias entre el uso de este personaje por parte de los niños y por parte de las niñas. Asimismo, también se pretendía observar la forma en la que se relacionaban con la figura del monstruo los niños/as que más uso daban a los videojuegos de carácter violento.

Finalmente, las tres actividades propuestas en esta fase fueron analizadas de forma conjunta, estableciendo entre las tres imágenes realizadas por cada niño una comparativa.

Toda esta quinta fase del proceso de investigación aparece reflejada en el capítulo 6 de este trabajo, concretamente en los apartados 4 y 5 “Contextualización de los significados culturalmente dados a la figura del monstruo dentro de la violencia fantástica en los videojuegos” y “Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos”.



1.4. Carlos, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Una vez descritas todas las fases, con sus correspondientes actividades e intenciones, mostramos a continuación una tabla resumen que contiene los datos más importantes explicados hasta al momento. Es necesario aclarar que el diseño de los proyectos con sus diferentes actividades

Fases	Proyectos	Actividades propuestas a los niños/as	Complementos para el estudio desarrollados por el investigador
1 <sup>a</sup>			Sondeos previos
2 <sup>a</sup>	Proyecto 1	Dibuja a tu propia familia	
3 <sup>a</sup>		<b>Actividad 1:</b> Dibuja a la familia de <i>Los Simpson</i>	
		<b>Actividad 2:</b> Dibuja una escena de la película <i>El Rey León</i>	
4 <sup>a</sup>	Proyecto 2		Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos que aparecen en las series y películas de animación infantil.
		<b>Actividad 3:</b> Dibuja a una familia imaginada	
		<b>Actividad 4:</b> Dibuja a personajes buenos y malos	
5 <sup>a</sup>	Proyecto 3	<b>Actividad 1:</b> Dibuja tu videojuego favorito	
			Contextualización de los significados culturalmente dados a la figura del monstruo dentro de la violencia fantástica.
		<b>Actividad 2:</b> Inventa un nuevo videojuego	
		<b>Actividad 3:</b> Inventa un nuevo videojuego a partir de la historia sobre el "monstruo de las cosquillas"	

son explicados más ampliamente con posterioridad, concretamente en el apartado 3.3 del capítulo 3 de esta investigación: “Desarrollo de los proyectos”. El motivo de explicar la aplicación de estos proyectos por fases es el de hacer un relato cronológico que explique las etapas atravesadas durante el estudio.

Propósitos / Intenciones	Capítulo de la tesis en el que se refleja esta información
Determinación de los ámbitos o campos de estudio y de los temas o categorías de estudio.	<b>Capítulo 3:</b> 2. Primera aproximación a esta investigación
Análisis de la estructura familiar y el género en la realidad de los niños/as de Educación Infantil.	<b>Capítulo 4:</b> La realidad de los niños/as de Educación Infantil. Interpretación visual del género y la familia en la infancia
Interpretación de la observación que hacen los niños de las series y películas de animación a través del dibujo infantil.	<b>Capítulo 5:</b> 1. La serie animación <i>Los Simpson</i>
	<b>Capítulo 5:</b> 2. La película de animación <i>El Rey León</i>
Contextualización de los símbolos culturales que nos permite tener en cuenta la significación de los mismos a lo largo de la historia a la hora de analizar el significado que en la actualidad le otorgan los niños/as de Educación Infantil.	<b>Capítulo 5:</b> 4. Contextualización de los símbolos culturales que aparecen en las series y películas de animación infantil.
Análisis de los significados que otorgan los niños a su propio contexto al relacionarlo con las imágenes propias de los productos pertenecientes a su cultura visual.	<b>Capítulo 5:</b> 5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de las series y las películas de animación.
Llegar al conocimiento de cuáles son los videojuegos más consumidos en realidad.	<b>Capítulo 6:</b> 5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos.
Contextualización de los símbolos culturales que nos permite tener en cuenta la significación de los mismos a lo largo de la historia a la hora de analizar el significado que en la actualidad le otorgan los niños/as de Educación Infantil.	<b>Capítulo 6:</b> 4. Contextualización de los significados culturalmente dados a la figura del monstruo dentro de la violencia fantástica en los videojuegos.
Análisis de los significados relacionales	<b>Capítulo 6:</b> 5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos.

1.5. Tabla resumen del planteamiento de la investigación

### 3. La elección de *Los Simpson* y *El Rey León* como referentes culturales para la infancia

Llegados a este punto, ya ha quedado reflejado en numerosas ocasiones que nuestra investigación centrará su labor empírica en la realización, por parte de niños y niñas de educación infantil de diferentes colegios, de una serie de dibujos que traten de arrojar un poco de luz sobre la cuestión de la visión que ellos mismos tienen de la serie de animación *Los Simpson*, la película de Disney, *El Rey León* y los videojuegos.

A este respecto es necesario destacar que la elección de los dos productos de animación (tanto *Los Simpson* como *El Rey León*) se basa, como ya se ha dicho, en la realización de una serie de sondeos previos en la población que constituía nuestro objeto de estudio. Durante esta parte de nuestro trabajo nos fue posible verificar que estas dos obras audiovisuales eran las que contaban con mayor audiencia entre las edades que nos interesaba analizar. Constatamos por nuestras preguntas que *Los Simpson* es seguida habitualmente por casi un 90% de niños y niñas de 5 y 6 años. En lo relativo a esta serie debemos destacar, como dato interesante, que se trata de un tipo de representación de la estructura familiar nunca vista hasta entonces en ningún medio de comunicación. Esta característica nos dio una nueva clave para nuestra investigación, y es que, desde el momento en el que optamos por hacer un seguimiento sobre las impresiones que los niños tenían de esta serie, se nos permitió observar con detenimiento la evolución que ha tenido la representación de la familia en los medios de comunicación en la última década. Se da la paradoja de que *Los Simpson* es una serie dirigida a un público objetivo mayor, pero llega de manera efectiva a los más jóvenes. Esto la convierte en un nuevo tipo de producto audiovisual que marca un antes y un después en la vida de niños y adolescentes en lo que se refiere a lo relacionado con la asimilación de valores y al concepto que éstos tienen de la familia como configuración social.



1.6. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

Por otra parte, también es necesario resaltar que otra de las conclusiones extraídas de nuestra indagación inicial fue que las películas de animación más vistas por niños y niñas eran aquellas pertenecientes a la factoría Disney. Entre ellas hay que destacar, *El Rey León*, *La Bella y la Bestia*, *La Sirenita* y *Aladín*. Entre todas éstas, la que nos resultaba más útil a la hora de analizar temas como el de la estructura social y la violencia era *El Rey León*. Asimismo, esta película también resultaba interesante por que nos permitía realizar un estudio concreto y destacado acerca de la figura paterna, que alcanza gran importancia dentro del argumento del “film” adoptando la categoría de héroe como personaje. Debemos decir que a partir del estreno de esta película, todas las demás pertenecientes a la factoría Disney representarán en ocasiones posteriores al hombre o padre como una figura fundamental dentro del entorno familiar.



1.7. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).

En tercer lugar, la elección de los videojuegos como objeto de análisis se fundamenta en la comprobación inicial de que este tipo de juegos o medios de entretenimiento eran los más usados por los niños y niñas que formaban parte de nuestro objeto de estudio en esta investigación. Confirmamos por nuestras entrevistas que un 80% de los alumnos tenían videojuegos en casa, entre los cuales predominaban aquellos que presentaban una fuerte carga de violencia. Por otro lado, también comprobamos que algunos de los videojuegos más consumidos entre los niños y niñas analizados eran precisamente aquellos cuyos protagonistas eran los mismos personajes que aparecían en sus series y películas de animación más vistas.



1.8. *Super Mario Bros* (Shigeru Miyamoto, Nintendo, 1985).

Uno de los videojuegos más consumidos por los niños/as de 5 y 6 años de edad.

## 4. Hipótesis de la investigación

Aclarado todo lo anterior, hemos llegado ya al punto en el que poder definir las hipótesis de esta investigación:

1. Los dibujos de los niños/as reflejan las interacciones sociales que perciben en su hogar.
2. Los dibujos de los niños/as desvelan influencias de los productos de la cultura visual a los que se ven expuestos en su vida diaria.
3. Los niños conocen la realidad de la estructura familiar tradicional (heterosexual, que convivan juntos o estén separados, etc.) pero carecen de referencia de las realidades emergentes (familia homosexual).
4. Los dibujos de los niños/as no sólo brindan descripciones, sino también significados que vienen dados por los referentes infantiles de la cultura visual contemporánea.

Es necesario aclarar que estas cuatro primeras hipótesis fueron las planteadas en nuestro estudio de manera inicial. Posteriormente, a partir de la aplicación del método semiótico cultural y del análisis de las “formas de relación” fue necesaria la ampliación de las hipótesis esbozadas, por lo que se desarrollaron tres nuevos enunciados a este respecto:

5. Analizar la imagen desde una perspectiva semiótica cultural nos permitirá acercarnos al sentido que tienen sus contribuciones en la sociedad y a las relaciones que se establecen entre los receptores de la misma y sus usos sociales.
6. Los niños/as desvelan significados a través de sus dibujos que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales que son mediadas por las imágenes de la cultura popular.
7. La adopción de una perspectiva semiótica cultural para el análisis de los dibujos infantiles nos ayuda a comprender cómo los niños/as dotan de significado a la cultura visual y de qué manera se relacionan con ella.
8. La utilización del dibujo como método de indagación dentro de una perspectiva semiótica cultural favorece una mayor comprensión de la cultura infantil contemporánea.

Señaladas ya el conjunto de hipótesis de esta investigación pasaremos a señalar cuales han sido los antecedentes y referencias de nuestro estudio, es decir, describiremos el estado de la cuestión ¿Qué otros trabajos relacionados con el nuestro han sido desarrollados con anterioridad?

## 5. Antecedentes y referencias de la investigación

Lo cierto es que no se han encontrado investigaciones que relacionen la cultura visual con el dibujo infantil, más concretamente en lo que se refiere al análisis basado en un método semiótico cultural de los productos de animación y los videojuegos, es decir, que no existen ningún

estudio que se centre, fundamentalmente, en las opiniones de las audiencias. Sin embargo, sí existen algunas investigaciones que lateralmente se acercan a los intereses de esta investigación.

El hecho de que actualmente vivamos en un mundo en el que lo virtual tiene más importancia que lo real explica uno de los crecientes cambios que actualmente están percibiendo los educadores de Infantil y Primaria en todo el mundo: el aumento de la influencia de los medios de comunicación de masas en el dibujo infantil. María Acaso López-Bosch estudió la incidencia del impacto de los medios de comunicación de masas en el dibujo infantil en la Comunidad de Madrid.

*Este proyecto de investigación nace con el objetivo claro de estimar la incidencia del impacto de los medios de comunicación de masas en el dibujo infantil en la Comunidad de Madrid.*

*Aunque en un principio el proyecto de investigación tuvo por nombre “Las tecnologías multimedia como medio de desarrollo de la expresión plástica infantil” debido a una primera toma de contacto con el tema, se optó por realizar un estudio únicamente de la influencia de la televisión puesto que las tecnologías de recepción pasiva (TRP) han sido y son el mayor eje de influencia en la infancia por encima de la influencia familiar y, desgraciadamente, de la escuela (Acaso, 1998, Introducción, párr. 2-3).*

El principal objetivo de su investigación era estimar la incidencia del impacto de los medios de comunicación de masas en el dibujo infantil en la Comunidad de Madrid y recomendar acciones educativas (referidas fundamentalmente a materiales y metodologías) en relación con los resultados del análisis icónico, iconográfico y psicográfico de dicho impacto.

Hay que destacar que las edades que se eligieron para la realización de la investigación fueron niños/as de 6 y 7 años de edad (Segundo de primaria). Esto fue así debido al hecho de que el niño/a de segundo de primaria no se encuentra tan fuertemente socializado como lo están los niños/as en etapas posteriores. Por otro lado, también se estudió al grupo de niños/as comprendido entre los 9 y 10 años (cuarto de primaria). El motivo, en este segundo caso fue el desarrollo de la habilidad motriz en estas edades. Este hecho permite la expresión de gran cantidad de contenidos al mismo tiempo que el niño sigue aún motivado por la experiencia plástica. Esta motivación empieza a decaer con el inicio de la preadolescencia.

En las pruebas desarrolladas en la investigación cada niño realizó un solo dibujo. En cada aula se entregó a los sujetos que formaban parte de la muestra una modalidad de prueba (cuatro modalidades en total) de tal manera que en cada clase se llevaron a cabo dibujos inducidos por uno de los tipos de prueba.

- Prueba 1: Dibuja una familia.
- Prueba 2: Dibuja lo bueno y lo malo
- Prueba 3: Dibuja a tus amigos
- Prueba 4: Dibuja lo que quieras

Además de realizar el dibujo, cada niño tenía que responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Sabes que día es tu cumpleaños?
- ¿Que programa de TV viste ayer?
- ¿Trabaja tu mamá?
- ¿Trabaja tu papá?

- ¿Dónde ves la tele?
- ¿Con quien ves la tele?
- ¿Qué haces al salir del cole?
- ¿Cuánto tiempo juegas con tus padres?
- ¿Cual es tu programa favorito?

Se utilizó una muestra representativa de 585 alumnos de segundo de primaria y 585 alumnos de cuarto de primaria (1.170 sujetos en total). Todos de la Comunidad de Madrid.

Tras la realización de este estudio y el análisis de los resultados, la autora del mismo afirmó que la incidencia de los medios de comunicación de masas en los dibujos recolectados había sido del 43.80 %, cifra significativa que justificó la realización de un estudio final.

En el año 2002, Maria Pilar Marco Tello, de la Universidad de Valladolid realizó un estudio sobre la influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles. En él se observaban las influencias que pueden tener los niños/as del mundo cultural que les rodea, además del análisis de la presión que ejercen sobre ellos los medios de comunicación. En esta investigación se planteó la posibilidad de ver si era posible que en los dibujos de los niños y en sus juegos, pudiesen aparecer tanto elementos culturales de su entorno inmediato como elementos relacionados con la transmisión cultural más tradicional transmitida a través de la escuela y la familia.

El escenario elegido para realizar esta investigación fueron dos pueblos de la provincia de Valladolid: Serrada y Matapozuelos. En primer lugar, la investigadora tuvo en cuenta la situación particular de Serrada. Éste era un pueblo en donde artistas de la provincia, nacionales y alguno extranjero, habían intervenido con la realización de murales y esculturas. Por el contrario, en el pueblo de Matapozuelos no existía ninguna manifestación artística aparente en sus calles.

En el colegio de Serrada se trabajó con los niños/as de Educación Primaria y con los niños/as del último curso de Educación Infantil. En el colegio de Matapozuelos solamente se realizó el estudio con niños de Educación Primaria.

En la primera fase de la investigación se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo más bonito de tu pueblo?
2. ¿Cuál crees que es la mejor obra de arte que hay en tu pueblo?
3. Dibuja la obra artística o lo más bonito de tu pueblo.
4. ¿Cuando juegas, cantas?
5. Escribe la letra de esa canción.

Según la investigadora, la elección de estas preguntas en concreto obedece al hecho de que se debía ver claro si existía o no relación entre los conceptos de arte y belleza para los niños/as. Así mismo, se pretendía también observar las categorías que se establecían en la función social del arte y la influencia formal o iconográfica del arte adulto en los dibujos de los niños/as. En cuanto a la pregunta de si canta o no el niño/a cuando juega (pregunta 4) y a la petición de escritura de la letra de una canción (pregunta 5) tiene que ver con la observación de la necesidad expresiva del niño/a, entendiendo esa expresividad como si se tratase de un juego espontáneo y por tanto relacionando con diferentes actividades. La petición de que escriban una canción referente al juego pretende suscitar en ellos la espontaneidad y la frescura de su respuesta, incluso podría decirse que la invención de una nueva melodía por parte del propio niño. Se da como paradoja que, posteriormente, y gracias al planteamiento de estas cuestiones, es posible observar en los niños/as las influencias de los medios de comunicación y de la transmisión cultural.

Según la investigadora, ambas propuestas llevadas a cabo en los dos colegios fueron bastante positivas, no tanto en lo que se refiere al número de respuestas recogidas, debido al escaso número de niños de estos centros, como a la calidad de las mismas y el grado de participación del alumnado estudiado. Así mismo, María Pilar Marco Tello destacó también que la dificultad de esta propuesta se encontraba, fundamentalmente, en la petición realizada a los niños para que diesen su propia opinión sobre “lo bonito, lo artístico, lo que les influye y lo que creen que es arte”. El problema radicaba en formular esta cuestión de forma indirecta tratando de no influir en sus respuestas.

A la hora de hablar de las diferencias entre las conclusiones extraídas en ambos colegios María Pilar destacó que los niños pertenecientes a Serrada, el pueblo donde había más intervenciones artísticas actuales, los niños/as apenas presentaron influencias de las obras existentes en sus comentarios o dibujos. Según la investigadora, cuando los niños/as pretendían hacer un dibujo artístico buscaban referencias culturales de todo tipo, pero en general estos casos habían sido minoritarios. La mayor parte de los niños/as dedicaban sus dibujos a la narración de su entorno a través del empleo de una iconografía personal, sin apenas utilizar elementos formales (tipo de líneas, texturas gráficas, composiciones, etc.) relacionados con el arte de intervención que podían observar en su entorno. Las esculturas que se instalaron en el pueblo de Serrada, salvo en algún caso concreto, no influyeron apenas en los dibujos realizados por los niños/as, ni como tema ni como elemento iconográfico. En cuanto a los murales, no se recogieron comentarios sobre los mismos. Por el contrario, en el pueblo de Matapozuelos, a pesar de contar con una única intervención de carácter moderno, sí que se pudo observar cierta influencia de esta obra en las representaciones de numerosos dibujos. La investigación de María Pilar no llegó a determinar el motivo por el que esta intervención había sido tan representada por los niños/as. La investigadora dedujo que podría deberse a la temática de la pieza, a su forma o simplemente al hecho de que sólo existiera esa obra artística en el pueblo de Matapozuelos. A pesar de todo, se concluyó que no existían grandes diferencias entre los niños/as de Serrada y los de Matapozuelos, pues el tipo de influencias que afectaban en mayor grado a los niños/as en ambos casos venían más dadas por la tradición y cultura transmitida por los padres que por los elementos artísticos presentes en su entorno.

Finalmente la investigadora destacó que todas las experiencias, memorias y conocimientos artísticos recogidos no eran hechos aislados. Por el contrario, formaban parte de un tejido que se tramaba en conjunto con la vida y la cultura de todo un pueblo.

María Pilar afirma además que los modelos culturales de los niños/as, sean de Serrada, Matapozuelos, o cualquier otro lugar, se transmiten en su mayor parte a través de la televisión, la radio o internet. Los medios de comunicación son, en definitiva, el gran encuentro, la mirada común del mundo y la globalización total. Para los niños/as esta información se conjuga con lo que encuentran en su entorno, que constituye lo más entrañable, lo más vivido y conocido por ellos (Marco, 2002).

Otra investigación interesante es la desarrollada por Aureliano Sáinz, Flora Racionero y Regina Gallego, de la Universidad de Córdoba, que publicaron en el año 2005 un estudio sobre la violencia en los medios de comunicación y su repercusión en los niños/as. Estos investigadores utilizaron el dibujo como instrumento para conocer el pensamiento de los niños acerca de las características que presenta la violencia y sobre todo, la particularidades de aquella que se transmite a través de los medios audiovisuales. Estos autores presentaron su investigación desde una perspectiva que destaca el valor semiótico que posee el dibujo libre, entendiendo éste como un lenguaje que, como tal, posee una función comunicativa. Señalan que a través

de este tipo de dibujos se podrían extraer una serie de significados imposibles de obtener a través de otros medios (Sáinz, 2005).

Un año más tarde, en el 2006, el profesor Alfredo Palacios de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros de Madrid publicó en la revista "Aula Infantil" una investigación sobre el dibujo infantil y la influencia de la cultura visual. Este autor estudió las imágenes de las series de animación, las películas y los videojuegos que rodean a los niños y niñas de hoy en día. Según Alfredo Palacios los niños/as siempre han estado influidos por sus personajes o superhéroes favoritos a la hora de dibujar, sin embargo, esa influencia nunca había sido tan poderosa como hasta ahora. En su investigación afirma que los niños/as no son burbujas que crezcan aisladas en su entorno, por eso mismo es imposible pensar en el ideal de un desarrollo creativo y espontáneo que fluya libremente sin la contaminación del mundo adulto.

Por otro lado, Palacios (2006) también subraya que el dibujo, además de un medio de expresión, se constituye en un medio de conocimiento y comunicación que simboliza nuestra relación con el medio cultural. Según él, prestar atención a los mensajes que transmiten las imágenes realizadas por los niños y observarlas de manera crítica es una obligación para los educadores. A través del dibujo tanto el docente como el investigador pueden llegar a entender los significados culturales que otorga el niño a determinados conceptos, así como su manera de interpretar e interiorizar determinados valores. Pero tan importante como observar los dibujos es escuchar a los niños y niñas mientras lo realizan, pues en muchos casos, esa será la voz que nos ayude a comprender su significado. Tanto la imagen, como la observación y el diálogo con los niños/as pueden ayudarnos a entender la forma en que los más pequeños comprenden los significados, así como los valores que asumen de manera inconsciente.

## 6. Objetivos que se persiguen con la investigación

Una vez planteados estos antecedentes ya estamos en condiciones de señalar nuestros objetivos con esta investigación. Nuestro estudio, al igual que lo han hecho otros antes, trata de utilizar el dibujo infantil como medio para obtener una respuesta del niño o de la niña, a fin de observar y estudiar tanto las características del grupo como aquellas particulares de la persona que ha realizado el dibujo.

Hay que destacar varios objetivos fundamentales:

1. Estudiar la imagen que tienen los niños/as sobre su propia familia, así como analizar la forma en que reflexionan sobre ella y la representan a través del dibujo.
2. Analizar cómo entienden los niños/as otro tipo de familia diferente a la suya propia.
3. Comprobar de qué modo los niños/as representan las imágenes visuales de su cultura a través del dibujo.
4. Analizar la visión que tienen los niños/as de sí mismos y de la sociedad y comprobar el grado de influencia de las imágenes visuales en ésta.
5. Rastrear si se perciben diferencias de género a través de las representaciones creadas por los niños/as.

6. Analizar a través del dibujo cómo influye la cultura visual (series y películas de animación y videojuegos) en el desarrollo creativo de niños/as.
7. Estudiar cuáles son las escenas de las series y películas de animación y videojuegos que más impactan al público infantil.
8. Analizar qué pregnancia tienen los roles de la series de televisión en la vida real de los niños y de qué manera influyen en la construcción de sus identidades, de su idea de sociedad y de sus concepciones acerca de las diferencias de género.

En este caso, al igual que ocurría con las hipótesis, los objetivos también fueron ampliados a partir de la aplicación del método semiótico cultural y del análisis de las “formas de relación”:

9. Estudiar como los niños/as desvelan significados a través de sus dibujos que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales mediadas por las imágenes de la cultura popular.
10. Establecer una comparativa entre las escenas de las series y películas de animación que más impactan al público infantil con los dibujos realizados sobre el entorno familiar y social del niño/a para llegar al conocimiento de si existe algún tipo de relación entre ambos.
11. Demostrar si una perspectiva semiótico cultural nos puede ayudar a comprender el significado que dan los niños/as a los elementos pertenecientes a su cultura visual, así como la contribución de esa misma perspectiva al entendimiento de la forma en que los niños/as se relacionan con estos elementos de su cultura.
12. Demostrar si el dibujo como método, dentro de una perspectiva semiótico cultural, favorece a una mayor comprensión de la cultura infantil contemporánea.
13. Utilizar el dibujo como herramienta para interpretar las imágenes visuales desde un punto de vista semiótico cultural.
14. Comprobar de que manera pueden, los dibujos infantiles, contribuir a la construcción del conocimiento.

## 7. Marco metodológico general

Una vez desarrollada la estructura formal y temática de este trabajo, aclaradas las hipótesis, señalados los antecedentes y desarrollados los objetivos es necesario hacer una pequeña síntesis acerca del marco metodológico empleado. A este respecto, el primer problema al que nos enfrentamos en el desarrollo de esta investigación fue el mismo al que se refirió Mitchell (1994) en su libro *Picture Theory*, y es que, hasta la presente, no conocemos qué relación tienen las imágenes con el lenguaje, cómo son comprendidas, cómo son manejadas por los observadores y qué se ha de hacer con ellas. Si bien es cierto que conocemos la gran influencia de las imágenes en los niños y niñas en un mundo que es cada día más visual, no está claro, como bien explica Rose (2001) qué significa lo que se ve. Al mismo tiempo, tampoco está claro cómo se pueden abordar los temas relacionados con la cultura visual a través de estudios empíricos. Según esta autora existen muchas producciones que tratan acerca de las cuestiones visuales, sin embargo, no hay casi guías sobre

los métodos de interpretación y relación de las personas con la imagen. Igualmente, también desconocemos la forma en la que hemos de usar estos métodos, no solo ya en el ámbito referido a la investigación, sino también en lo relativo a la educación.

Una vez valorada esta problemática es cuando se decide plantear esta investigación desde una metodología cualitativa, esto es, fundamentada en la observación-acción. Sin embargo, aunque la esencia de nuestra forma de indagación sea cualitativa también se recogen determinados aspectos cuantitativos que nos permiten dar una base o apoyo firme a las conclusiones extraídas que quedarán expuestas en la parte final de este trabajo. El tamaño de nuestra muestra, que supera los 170 dibujos y entrevistas de contraste a niños y niñas de centros educativos en Granada, permite esta integración metodológica.

Como ya se ha visto, el recurso que hemos utilizado para tratar de extraer nuestras conclusiones ha sido, fundamentalmente, el dibujo infantil. De esta forma, trascendiendo o superando el concepto tradicional de la enseñanza del dibujo infantil pasamos a utilizar éste como una herramienta de investigación que nos permite conocer, de primera mano, las impresiones que el niño o niña tiene tanto de su propio entorno como de los referentes culturales a los que se encuentra expuesto. Al mismo tiempo hemos complementado esta práctica con la de la entrevista personal, provocando que sean los propios niños y niñas quienes den algún tipo de respuesta o interpretación a las imágenes que ellos mismos ejecutan. En definitiva, nuestra investigación, que se podría enmarcar dentro del ámbito de los estudios culturales, propone realizar una clarificación o acercamiento a la presencia de determinados valores asociados a la familia, el género y la violencia (roles y estereotipos, etc.) en el dibujo realizado por el niño/a. Para ello, la línea de actuación que nos planteamos a la hora de abordar estos temas se hace presente a través del empleo de recursos como el dibujo, la entrevista y el posterior tratamiento de los datos recogidos.

También en lo referente a la metodología, es necesario aclarar algo que, si bien se puede desprender de la lectura de lo anterior, es preciso explicar más de forma más detallada. Nos referimos a que la voluntad de esta investigación no es ya referirse, únicamente, a los métodos tradicionales de análisis de la imagen, como aquellos fundamentados en el estudio del contenido y la forma, la iconografía y la iconología, e incluso en una semiótica estructuralista; más bien al contrario, según está investigación ha ido avanzando se ha acercado, cada vez más, al análisis de las formas de relación que los seres humanos tenemos con las imágenes. Una de las cosas que se podrán observar según se avanza en la lectura de los temas planteados por esta investigación es que, si bien es cierto que en un primer momento tanto el análisis de la serie de animación *Los Simpson*, como el de la película *El Rey León* se realizó desde una perspectiva de análisis de la representación y observación que hacen los niños de las series y películas de animación (aspecto que se explica de forma específica en el capítulo 3 de este trabajo), ésta ha ido evolucionando hasta acercarnos, poco a poco, al método semiótico cultural (método que aparece desarrollado en el apartado 3 del capítulo 2 de esta investigación “¿Qué entiende esta investigación por semiótica cultural?”).

A partir de la aplicación del método semiótico cultural, es decir, en la última etapa del proceso de investigación, tratamos de ir un paso más allá intentando comprender cómo relacionan los más pequeños su propio contexto y su propia experiencia vital con las imágenes visuales a las que están más expuestos. Esto se impone sobre la realización del análisis acerca de la mera representación llevado a cabo en la primera etapa del proceso. Lo que se pretende aquí, en cambio, es desentrañar la manera en que los niños y niñas interpretan la imagen por encima del significado que tiene ésta en sí misma, es decir, de aquel “pretendidamente” enviado por el emisor. Nuestro objetivo es realizar un acercamiento al conocimiento de cómo relacionan los más pequeños su propia experiencia personal, sus costumbres y los significados asumidos y asimilados

con anterioridad con las imágenes visuales a las que se ven expuestos. Es decir, que trataremos de realizar un acercamiento a los significados que dan cuenta de la relación con prácticas sociales y culturales mediadas por las imágenes. Este método es aplicado, sobre todo, en el tema referente a los videojuegos, aspecto que, como ya hemos dicho, se recoge en el capítulo 6 de esta investigación.

En relación con lo anterior es necesario subrayar que el alumno/a tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la investigación durante todo el proceso de estudio, y es que fueron precisamente, los dibujos y las respuestas obtenidas a raíz de las entrevistas con los niños/as, las que guiaron el proceso. De esta forma se nos permitió la posibilidad de descubrir nuevos caminos a explorar que, a pesar de no estar definidos de forma previa, aportaron información relevante y de gran interés para los temas desarrollados en nuestra investigación.

Según Hall (1997) No existe una respuesta correcta para la pregunta ¿Qué quiere decir esta imagen? o ¿Qué está diciendo ese anuncio? Ya que no existe ninguna ley que reconozca que las cosas tienen un significado verdadero. El trabajo en este campo no debe de ser un debate entre quien está equivocado o quien tiene la razón, sino entre interpretaciones, relaciones y diferentes significados. Esta investigación se basa, precisamente, en el establecimiento de este tipo de diálogo.

La metodología que propone esta investigación tiene un carácter cualitativo. Nos proponemos analizar a través del dibujo infantil y la entrevista, cómo interpretan y se relacionan los niños y niñas de educación infantil con la cultura visual (el cine de animación y los videojuegos), su visión del mundo y la imagen de sí mismos, no sólo buscando dar sentido a ese mundo de imágenes sino también observando cómo los niños/as se relacionan con las imágenes, ya que las formas de relación nos permitirán dar un nuevo sentido a las imágenes y establecer una conversación, con lo que el propio objetivo del estudio nos lleva a utilizar este enfoque metodológico.

## 7.1. Enfoque metodológico: investigación cualitativa.

Los orígenes de los métodos cualitativos se encuentran en la antigüedad, pero no es hasta el siglo XIX, con el auge de las ciencias sociales, sobre todo en lo que se refiere a la sociología y la antropología, cuando esta metodología empieza a desarrollarse de forma progresiva. Posteriormente, en la década de los 60 del siglo XX, las investigaciones de corte cualitativo resurgen como una metodología de primera línea, principalmente en Estados Unidos y Gran Bretaña. A partir de este momento, en el ámbito académico e investigativo se produce una constante evolución teórica y práctica de la metodología cualitativa. La investigación cualitativa, por definición, evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados. Para ello basan sus estudios en el uso de técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas (Taylor y Bogdan, 2002).

En el caso concreto de esta investigación el enfoque metodológico tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. En definitiva, se basa en la búsqueda de un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad (Flink, 2004). Este concepto es la explicación de la forma de ser de los niños/as de edades infantiles. Trata de ahondar, tanto de manera individual como colectivamente en la forma que tienen los más pequeños de pensar, de ver la sociedad, de aprender y de relacionarse con la cultura en la que viven. Nuestra intención es la de fijarnos, principalmente, en cómo hablan los niños y niñas de la cultura visual, cómo la entienden y sobre todo cómo la interpretan en relación con su propio contexto socio-cultural.

Hay que resaltar que este enfoque se materializa de diversas formas dentro de esta misma investigación. Estas formas son: la investigación-acción, el estudio de casos, la búsqueda

colaborativa, el análisis de contenido, la investigación dialógica, el análisis conversacional y la evaluación interpretativa (Denzin y Lincoln, 2000 citado en Marín, 2005). Todos estos diferentes enfoques metodológicos han sido utilizados en esta investigación tratando de atender, en cada caso, a las necesidades específicas de cada una de las partes que constituyen este proceso de estudio.

A continuación se destacan las características principales de la metodología llevada a cabo en esta investigación (Marín, 2005).

1. La metodología cualitativa es principalmente un método utilizado para generar teorías e hipótesis.
2. Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos.
3. Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica.
4. Es una investigación de naturaleza flexible, evolutiva y recursiva.
5. No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
6. En general, no permite un análisis estadístico.
7. Permite incorporar hallazgos que no se habían previsto.

## 7.2. Instrumentos de investigación utilizados.

A la hora de hablar de los instrumentos de indagación empleados en nuestro estudio no podemos dejar de hacer referencia a las diferentes etapas por las que a pasado esta investigación en lo que se refiere a la definición de la metodología a emplear. Para ello, basándonos en un esquema propuesto por Marín (2005) definimos nuestras propias etapas e instrumentos:

1. **Elección del tema y justificación metodológica.**
2. **Elección del objeto de estudio.**
3. **Trabajo de campo, recogida de datos mediante:**
  - a. Recursos para observar la realidad:
    - Observación.
    - Notas de campo.
    - Análisis de dibujos y productos de la cultura visual infantil.
    - Grabaciones de voz.
    - Fotografías.
  - b. Recursos para interrogar la realidad.
    - Dibujo infantil.
    - Entrevista: estructurada y no estructurada.
4. **Tratamiento de los datos recogidos.**

### 7.3. Antecedentes en el uso de los recursos para interrogar la realidad utilizados en esta investigación.

#### 7.3.1. La entrevista y la observación directa

Los trabajos y estudios referidos a las cuestiones visuales se interesan por varias cuestiones distintas. Hall (1997), por ejemplo, sostenía que la intención de la persona que crea una imagen es el aspecto más interesante desde un punto de vista analítico. Siguiendo otra línea de pensamiento Barthes (1977) afirmaba que es más significativo lo que la imagen representa que lo que el artista pensó al realizar la obra. Asimismo, existe una tercera opinión defendida por quienes insisten en que el aspecto más importante no es ni el autor de una imagen ni lo que esta representa, sino el público, por poseer, independientemente del ejecutor de una obra, sus propias maneras de ver e interpretar sus diferentes significados. En la actualidad existen numerosos estudios que se centran, precisamente, en esta tercera perspectiva, prestando menos atención a las imágenes y más a los hechos y reacciones de sus lectores/receptores. Este tipo de análisis tienden, por un lado, a utilizar métodos que no abordan directamente las imágenes visuales, y por otro, a realizar un estudio que hable de la identidad del receptor de una imagen. Este tipo de trabajos podrían ser situados dentro de los estudios etnográficos. Hoy en día, al encontrarnos en la era de la imagen y la comunicación, muchos de estos estudios se orientan a la interpretación las audiencias.

Según Moores (1993), una crítica etnográfica está orientada, tanto a estudiar los medios de comunicación en sus diversos usos y significados, como a analizar el sentido que los espectadores dan a las imágenes. Este último aspecto es lo que, precisamente, diferencia a las técnicas etnográficas de medición de audiencias de otras aquellas que se dedican en exclusiva a la mera cuantificación de los espectadores. En definitiva, los estudios etnográficos tratan de comprender la experiencia real vivida por la audiencia, datos a lo que es imposible acceder de forma directa o inmediata. Más bien al contrario, este tipo de estudios necesitan comprometerse de tal modo con la producción de significados para los espectadores, que se inmiscuyen en la vida cotidiana de los sujetos que analiza (Moores, 1993). Los elementos característicos del método etnográfico presentes en nuestra investigación, en relación al análisis de las audiencias, serán básicamente dos técnicas cualitativas: La observación participante y la entrevista no estructurada.

Uno de los autores más representativos en el uso de la entrevista como método de análisis de las audiencias es David Morley. Este autor declaró, en 1980, que el público respondía activamente a una imagen con sus propias experiencias y conocimientos (Morley, 1980). A raíz de esta afirmación, decidió, en 1992, analizar el significado de un programa de televisión con la intención de explorar los saberes y las competencias del público. Para ello recurrió al método de la entrevista. La intención de sus cuestionarios no era tanto descubrir aquello que los espectadores “veían”, sino más bien averiguar los significados que la audiencia daba a los contenidos televisivos. Asimismo, este método le permitía analizar los términos y palabras utilizados por el propio público para definir sus opiniones y pensamientos (Morley, 1996).

Siguiendo esta línea, Ien Ang (1985) realiza el estudio *Watching Dallas* en el año 1985, basado en la colocación de un pequeño anuncio en una revista femenina. En él invita a las lectoras a escribir sobre la serie Dallas explicando por qué les gusta o no. Ang otorgó en este estudio una gran importancia a cuestiones emocionales. Sus razones eran: Primero, estudiar las diferentes reacciones y significados que otorga el público a una misma imagen. Segundo, demostrar que la reacción del público ante una imagen visual podía ayudar a comprender mejor dicha imagen.

Según Rose (2001) los tres tipos de entrevistas utilizadas por los investigadores para interpretar las opiniones de público con respecto a un programa determinado son:

**5. La entrevista “uno-a-uno”** realizada por el investigador a un único entrevistado. Este tipo es el empleado por Ann Gray (1992) en su estudio sobre el uso que hacen las mujeres de las grabadoras de vídeo en sus hogares (citado en Rose, 2001).

**6. La entrevista de grupo.** Lo más habitual en este caso es trabajar con grupos que ya están constituidos. Morley (1980), por ejemplo, utilizó grupos educativos que ya se habían establecido en diversas instituciones de enseñanza superior. Por otro lado, Buckingham (1987) también trabajó con grupos de amigos establecidos en las escuelas y clubes juveniles.

**7. La entrevista en familia.** Ésta es una variante de la entrevista de grupo en la que se plantean preguntas a todos o a la mayoría de los miembros de una familia, normalmente en su propia casa.

Resulta evidente que estos tres tipos no agotan las posibilidades de la entrevista. Autoras como Gillian Rose (2001) afirman que es muy factible combinar diferentes modalidades. En nuestro caso, por ejemplo, en todos los casos se entrevista a cada niño/a por separado, pero en algunos casos, se realizan también entrevistas en grupo.

Algunos investigadores han ido incluso más allá del uso de la entrevista, combinando este instrumento con el uso de otras técnicas etnográficas como por ejemplo la observación directa. Éste es el caso de James Lull (citado en Rose, 2001). Este autor, en su investigación *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*, realizada en el año 90 pretende comprender en profundidad los significados que la audiencia da a los programas televisivos mediante el análisis de sus percepciones, empleando, como ya dijimos, la observación directa sumada a la técnica de la entrevista. También Valerie Walkerdine (citada en Rose, 2001) combina diferentes técnicas en sus investigaciones. Para hablar de un caso concreto, citaremos un estudio en el que Walkerdine invita a una familia a ver un vídeo de *Rocky II* en su estudio para observar sus reacciones. Una de las anotaciones tomadas por esta autora hace referencia, por ejemplo, a la forma en que el padre de familia, un hombre de clase trabajadora, anima al boxeador Rocky cuando está aniquilando a su rival. Walkerdine compara, posteriormente, esta reacción con la que posteriormente tuvo su mujer, que rompió en lágrimas ante la visión de esa misma escena.

Tomando como ejemplos estas referencias, nuestra investigación utilizará, también, el método de la observación directa. Sin embargo, en lugar de centrarnos en la observación de la forma en la que los espectadores reaccionan ante las imágenes de los medios de comunicación, nuestra atención se desviará a las actitudes que muestran cuando se les pide que realicen un dibujo sobre los productos audiovisuales que consumen. En definitiva, el lugar en el que nosotros realizaremos una observación directa serán las diferentes aulas de Educación Infantil en las que llevemos a cabo nuestra investigación. Allí analizaremos las actitudes de los estudiantes, sus comportamientos, el diálogo que mantienen entre ellos mientras realizan las actividades propuestas, etc.

Otra dificultad a la hora de estudiar la audiencia radica en el papel del investigador. Concretamente, en los efectos que ejerce éste según la forma en la que interviene al analizar a los sujetos que forman parte de su estudio. En relación, por ejemplo, con las entrevistas, Buckingham

(1991) señala que toda conversación se realiza en un contexto que afecta al tipo de diálogo que surge. Este autor sugiere que la investigación de la audiencia debería prestar un poco más de atención a los efectos de la entrevista teniendo en cuenta el contexto en el que ésta se realiza. Al hilo de esto, señalamos algunas de las indicaciones que Rosario Gutiérrez (2005) aconseja seguir a la hora de realizar entrevistas en el ámbito de la investigación:

- Elegir un lugar adecuado, sin distorsiones.
- Mostrar interés y atención por las opiniones de los participantes.
- Crear un clima o atmósfera de diálogo más cercano a la conversación que a la entrevista.
- Hacer entender a los participantes que no se les calificará por sus respuestas.
- Obtener calidad y no preocuparse únicamente por la cantidad de datos.
- Especificar y detallar el significado de las palabras de los participantes.

Es necesario señalar aquí que nosotros hemos tratado de tener en cuenta todos estos aspectos a la hora de poner en práctica las entrevistas que forman parte de esta investigación, por eso mismo, se han llevado a cabo dos tipos estrategias de indagación a este respecto: entrevistas estructuradas con las preguntas predefinidas y conversaciones no estructuradas que nos permitían dirigir el tema en función de las declaraciones obtenidas. Asimismo, y como también señala Gutiérrez (2005) cuando procedimos al análisis de las entrevistas realizadas tratamos de localizar los posibles puntos de encuentro y las diferencias entre las respuestas dadas por la población analizada. El objeto era tratar de buscar los motivos que llevaron a las personas entrevistadas a responder de una u otra manera. Finalmente, aclaramos también que, al emplear para nuestro estudio un método cualitativo, tanto en el caso de las entrevistas como en el de la observación directa, las conclusiones extraídas no ofrecen datos puramente objetivos, por lo que empleamos un lenguaje con un matiz probalístico para presentar los datos, más cercano al estilo narrativo que a la mera enumeración (Gutiérrez, 2005).

### *7.3.2. El dibujo infantil.*

La importancia que tiene el significado de las representaciones gráficas en los dibujos realizados por los adultos y por los niños/as es indudable. Esto se debe al hecho de que el dibujo es portador de un gran contenido narrativo, algo que lo convierte en un medio idóneo para recoger información en determinadas investigaciones (Gutiérrez, 2005).

Aunque son muchos los que opinan que este método puede ser limitado entre los adultos, debido a su reducida capacidad de representación, no sucede lo mismo en lo que se refiere a un análisis de la población infantil, ya que los niños/as disponen sin problemas de la espontaneidad que requiere este medio expresivo. Para ellos los dibujos son, por lo tanto, un medio de expresión que posibilita representar los objetos en función de los conocimientos que poseen sobre ellos y las emociones que les producen (Gutiérrez, 2005). A este respecto es posible añadir que el valor del significado en las representaciones gráficas se encuentra presente desde la etapa del garabateo (2-4 años). Sin embargo, la utilización de este medio para recoger información resulta todavía más interesante desde el inicio de la etapa pre-esquemática (4-7 años), hasta finales del realismo analítico (9-14 años), ya que es a partir de aquí cuando los dibujos representan de un modo más exacto su carga narrativa, adquiriendo formas figurativas (Gutiérrez, 2005). En base a esto el análisis del dibujo resulta una técnica especialmente válida para nuestra investigación, por estar nuestra muestra compuesta por niños/as de edades comprendidas entre los 5 y 6 años.

Aclarado lo anterior, hemos elaborado una lista de motivos por los que las representaciones

gráficas de los niños son útiles para el análisis dentro de esta investigación:

- La utilización de las representaciones gráficas nos va a permitir contrastar y completar la información y obtener resultados más concretos, más cercanos a la realidad de la cultura visual y a la interpretación de ésta.
- El dibujo resulta una técnica eficaz para conocer el significado de un tema particular en la infancia. A través del dibujo observamos el pensamiento del niño en acción y la búsqueda de soluciones que surgen de su experiencia.
- El niño/a, a través del dibujo, se expresa de manera espontánea y directa. Plasma en el papel una idea fresca sin rectificar o anular las cosas que dice, como podría ocurrir utilizando solamente el método de la entrevista o una conversación entre el niño/a y el adulto.
- A diferencia de otros métodos utilizados, a través del dibujo se pueden relacionar los estudios empíricos con la cultura visual y crear guías sobre métodos de interpretación de la misma.
- El dibujo, además, es una respuesta rápida, con la que es posible obtener mucha información en poco tiempo.
- Del mismo modo, a través del dibujo podremos conocer cuales son los aspectos de las imágenes visuales que más influyen en los niños y niñas y cómo han sido interpretados e interiorizados por ellos.
- Finalmente, mientras los niños y niñas realizan el dibujo, la misma imagen, la observación del proceso y el dialogo entre los niños y niñas nos pueden ayudar a entender cómo se están comprendiendo los significados de esas historias y qué valores se asumen de manera inconsciente.

Aclarados ya los motivos por los que consideramos válida la utilización del dibujo infantil como estrategia de investigación pasaremos ahora a detallar los criterios aplicados en el análisis de los dibujos recogidos. Estos criterios se redactaron como resultado de la lectura de diferentes estudios acerca del dibujo infantil como los de Judith Williams (1978), Aureliano Sáinz (2003) y Luisa María Martínez (2004).

En los dibujos recogidos como resultado de la actividad de “Dibuja a tu propia familia” se estudiaron los siguientes elementos:

- Símbolos atendiendo al significado afectivo. Significado de las figuras representadas. Es decir la relación que se establece entre los personajes representados tiene un origen emocional.
  1. Forma de utilizar el **tamaño** en la representación: Posible indicador de la importancia de lo representado.
  2. Forma de representar la **expresión**: expresiones faciales utilizadas y asociación de esas expresiones faciales a figuras concretas: ¿Quién se muestra feliz, orgulloso/a, triste, etc.?
  3. Forma de representar el **tacto**: ¿Quién está en contacto con qué?, ¿Con qué efectos?

4. Forma de representar el **movimiento** del cuerpo en determinadas figuras: actividad o pasividad.
  5. Forma de representar la **posición** de las figuras: ¿Cuál es su disposición espacial?, ¿Quién se posiciona como superior e inferior?
- Símbolos socioculturales. Implican la expresión de una consciencia social en relación con el medio cultural.
    1. Forma de representar el **género**: imágenes estereotipadas de la masculinidad o la feminidad ¿Aparece la figura masculina reflejada como un paradigma del éxito, la actividad y la racionalidad?, ¿Está la figura femenina asociada a las tareas del hogar o presenta rasgos de pasividad y emocionalidad?
    2. Forma de representar las **actividades** que realizan los personajes.
    3. Presencia de **accesorios y utilería** en la representación: ¿Qué accesorios aparecen y por qué motivo? ¿Tienen éstos alguna connotación?
  - Símbolos étnicos: Cuando el significado tiene su origen en los hábitos, costumbres, ritos... que se construyen como señas de identidad de una comunidad: Trajes, ceremonias, etc.

El resto de las actividades se analizaron teniendo en cuenta los siguientes criterios.

- Escenas, eventos y narrativas representadas.
- Personajes representados.
  1. ¿Qué personajes representa?
  2. ¿Cómo los representa?
    - Forma de utilizar el **tamaño** en la representación: Posible indicador de la importancia de lo representado.
    - Forma de representar la **expresión**: expresiones faciales utilizadas y asociación de esas expresiones faciales a figuras concretas: ¿Quién se muestra feliz, orgulloso/a, triste, etc.?
    - Forma de representar el **tacto**: ¿Quién está en contacto con qué?, ¿Con qué efectos?
    - Forma de representar el **movimiento** del cuerpo en determinadas figuras: actividad o pasividad.
    - Forma de representar la **posición** de las figuras: ¿Cuál es su disposición espacial?, ¿Quién se posiciona como superior e inferior?
    - Forma de representar el **género**: imágenes estereotipadas de la masculinidad o la feminidad ¿Aparece la figura masculina reflejada como un paradigma del éxito, la actividad y la racionalidad?, ¿Está la figura femenina asociada a las tareas del hogar o presenta rasgos de pasividad y emocionalidad?
    - Presencia de **accesorios y utilería** en la representación: ¿Qué accesorios aparecen y por qué motivo? ¿Tienen estos alguna connotación?
- Contexto de representación: ¿Se trata de un entorno exótico, fantástico o está más ligado a la realidad?



# Acotación conceptual

Una vez planteadas las bases de nuestra investigación es necesario argumentar por qué hemos tomado como referencia de estudio la cultura visual infantil, la situación de la infancia en la actualidad, el dibujo infantil y el método semiótico cultural. En esto, precisamente, se centra este segundo capítulo de nuestra investigación, que pretende acotar el marco conceptual en el que se basa nuestro trabajo.

- En primer lugar es necesario hacer referencia a la **cultura visual infantil**. Dentro de ella, nuestro estudio analiza tanto la cultura de los medios de comunicación como los autores que hablan sobre el impacto actual de las imágenes en la sociedad contemporánea. Asimismo, también se estudian las posibilidades que presentan los estudios culturales a la hora de ofrecer nuevos enfoques de estudio en la educación de la infancia.
- En segundo lugar, y como consecuencia directa de lo anterior, pasamos a indagar acerca de los cambios que se han producido en la **infancia** durante los últimos años, debidos, sobre todo, a la influencia de los medios audiovisuales.
- Con respecto al **dibujo infantil** realizaremos un análisis de la forma en la que se han abordado los estudios basados en esta materia desde sus inicios hasta la actualidad. Con ello pretendemos situar nuestro propio trabajo en el contexto histórico de este tipo de investigaciones.
- Finalmente realizaremos una aproximación al **método semiótico cultural** para argumentar el motivo por el que lo hemos seleccionado como método a emplear en nuestro trabajo.

En definitiva, y a partir de este momento, trataremos de realizar una aclaración que justifique de forma coherente el porqué de la línea de indagación y pensamiento educativo elegido para desarrollar esta investigación.

## 1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de cultura visual infantil?

Según el *Diccionario de la Lengua* de la Real Academia Española (2001), el término cultura podría definirse bien como el conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico, o como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Pero lo cierto es que, en las tres últimas décadas, se ha producido una renovación en lo que se refiere a la definición de este concepto, sobretudo dentro del ámbito científico. Autores como Aznar, Batista y González (2000) también han definido el significado del término cultura, refiriéndose a él como a algo más que a un conjunto de datos.

*Cultura [...] está referida al conjunto de herencias que testimonian y canalizan la trayectoria de la supervivencia del grupo social (Aznar, Batista y González, 2000: 69).*

La cultura es en la actualidad un medio fundamental para que muchos científicos sociales comprendan cuestiones como los procesos sociales, las identidades sociales y el cambio social. Esta transformación, que ha sido denominada “giro cultural”, ha supuesto una renovación en la forma en que los científicos sociales comprenden la vida social. Ésta ha pasado a entenderse, hoy en día, como el conjunto de ideas que las personas tienen tanto de ellas mismas como de la sociedad en la que viven (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Este cambio cultural se debe, fundamentalmente, a los contenidos transmitidos a través de los medios de comunicación. Estamos inmersos en nueva realidad que supone que el espectador se vea expuesto a un sinfín de imágenes diarias. Esta circunstancia ha desempeñado un importante papel en lo que se refiere al proceso de debilitamiento de la infancia. Hoy en día los padres ya no controlan las experiencias culturales de sus hijos/as. Éstos se ven expuestos, de forma diaria, a una gran cantidad de imágenes para consumir sin que exista prácticamente ningún tipo de control por parte de sus familias. Los programas de televisión, el mundo de las imágenes, las películas de animación (presentes en la televisión pública, en la televisión por cable, en DVD, a través de descargas en Internet, etc.) y los videojuegos representan un ámbito exclusivo de los niños/as a través del cual se produce una continua transmisión de valores a los más pequeños. En la actualidad se les da a los niños/as una particular visión del mundo que dista mucho de parecerse a la de años atrás, cuando era mayor la importancia que la sociedad otorgaba a la protección de la infancia y eran pocas las experiencias culturales que no estuvieran compartidas, controladas u observadas por las figuras paternas (Buckingham, 2005).

Estas nuevas realidades, que tienen cabida en lo que se refiere a la cultura de la infancia, han dado lugar a un modo pluridisciplinar de interpretar, estudiar y evaluar las experiencias culturales vinculadas al ámbito infantil. Los nuevos estudios culturales, desarrollados en diferentes contextos sociales, teóricos e históricos, han ampliado considerablemente el número de perspectivas que nos ofrece en la actualidad la educación de la infancia. Se atiende a nuevos temas como la forma en la que representan los niños/as la educación infantil, la imagen que tienen de sí mismos, los signos y señales presentes en las imágenes visuales que más les interesan, lo que aprenden de esos signos y señales, la forma en que retratan el poder social que sobre ellos tienen los adultos, la idea que el profesorado tiene de la infancia, la forma en la que es posible conseguir que los niños nos den información sobre el efecto de la cultura popular en su visión del mundo, etc. El desarrollo de estas ideas ha abierto nuevos caminos para la investigación. Caminos que es posible recorrer dentro del ámbito de la educación artística (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Esta investigación se centrará, precisamente, en la asunción de alguna de las vías de estudio mencionadas anteriormente. Además, vinculará sus observaciones con una línea de indagación y pensamiento educativo estrechamente ligada a la semiótica cultural. Con ello se pretende, como dicen Steinberg y Kincheloe (2000) desarrollar una educación que trate la revolución cultural de la que somos testigos enseñando a los niños y niñas a dar sentido, tanto al mundo de las imágenes, como al desconcierto de información que existe en la realidad. La escuela se convertirá, de esta forma, en un espacio en el que construir significados y expresiones que dirijan su mirada tanto hacia la comprensión como hacia la interpretación.

### **1.1. La realidad de género en la cultura visual infantil.**

Una de las consecuencias que ha traído consigo la cultura visual infantil en la actualidad es el hecho de promover grandes diferencias en lo que se refiere a su forma de mostrar las realidades de género. La cultura visual infantil sigue originando prototipos completos y acabados que no plasman la complejidad actual que existe en nuestra sociedad con respecto al todo lo referente al sexismo. Si observamos los anuncios de juguetes dirigidos a las niñas nos damos cuenta con facilidad de que éstos han cambiado muy poco desde los años cincuenta. Objetos como las cocinas de juguete o las muñecas siguen educando y preparando a las niñas para desempeñar actividades relacionadas con las tareas del hogar o las exigencias de la maternidad. Del mismo modo, los anuncios de juguetes dirigidos a los niños han sufrido pocas alteraciones durante los últimos cincuenta años. Actualmente se mantienen en el mercado juguetes que promueven un patrón tradicionalmente masculino relacionado con el mundo del motor, los superhéroes o las armas (Steinberg y Kincheloe, 2000).



2.1. Artículos de juguete dirigidos a un público infantil femenino.



2.2. Artículos de juguete dirigidos a un público infantil masculino.

Por lo que se refiere a uno de los temas que más preocupan a esta investigación, las películas de animación, podemos hacer una mención especial a aquellas pertenecientes a la factoría Disney. Este tipo de producciones audiovisuales nunca han mostrado la voluntad de subsanar errores pasados con respecto a las desigualdades sexistas. Yendo más allá, estos arcaísmos no sólo han sido debilitados en importancia, sino que parecen ser cada vez más alentados. Sólo en diez de las películas elaboradas por esta industria la mujer es la protagonista o co-protagonista y aún en ese caso, sus papeles giran siempre en torno a los hombres. En definitiva, el rol femenino sigue igual de estereotipado en la actualidad que años atrás, representado a las mujeres como personajes que apenas ocupan puestos laborales y restándole importancia a la figura femenina, cuya principal función en la trama es la de realizar el papel de objeto de reclamo sexual cuyo propósito principal es conseguir el favor de su apuesto príncipe (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Pero a la hora de hacer nuevas aportaciones para entender lo que significa la figura de la mujer en las películas de Disney es necesario mencionar a Henry Giroux. Este autor afirma que el único atisbo de modernidad observable en las películas a las que nos referimos es el hecho de que renueven con los tiempos los ideales de belleza y la forma de vestir de sus personajes femeninos.

Asimismo, señala que los caracteres femeninos están contruidos dentro de géneros estrechamente definidos, subordinados a los hombres y limitando su sentido del poder y del deseo en términos que, casi exclusivamente, pertenecen a las narrativas masculinas dominantes (Giroux, 1997). En definitiva, la mujer aparece sin poder de acción alguno, casi sin sentido moral y como un simple objeto que obedece a la acción iniciada por los varones (Steinberg y Kincheloe, 2000).

### 2.3. Personajes femeninos de las películas de la factoría Disney.

De izda. a dcha: Jasmine (de Aladdin), Blancanieves, La Bella Durmiente, La Cenicienta, Bella (de la Bella y la Bestia) y Ariel (de la Sirenita).



Del mismo modo, las imágenes del cine de animación también estimulan a los varones a asumir roles estereotipados debido a que suelen presentar al hombre como a un jefe receptor del derecho patriarcal. En este caso está en juego lo que Linda Christian-Smith y Jean Erdman han denominado “Masculinidad Hegemónica”<sup>1</sup> (citados por Steinberg y Kincheloe, 2000). Se trata de una forma de conducta patriarcal que tiene graves contradicciones para las mujeres y que deforma el desarrollo masculino. Según esta teoría la cultura infantil incita a los niños a apropiarse de roles patriarcales que dan poder, por derecho de nacimiento, para definir la realidad y disfrutar del privilegio a través de la dominación a los subordinados. Los niños crean este tipo de identidades a través de la negación de sus relaciones con otras personas. Según Linda Christian-Smith y Jean Erdman, la cultura patriarcal norteamericana actual presenta la virilidad a través de recursos como la separación, la independencia, la libertad, la represión de los sentimientos de dolor y la ocultación de esos sentimientos al resto de las personas, haciendo que los únicos comportamientos aceptados impliquen conductas como la evasión, la jactancia o la mentira. En un intento por seguir estas directrices y ocultar sus sentimientos los niños pequeños muestran una actitud varonil, fría y despegada, negando la manifestación de emociones en público como las risas o el llanto. Esta contención de emociones provoca la falta de relación entre las personas y da lugar a una disfuncionalidad social grave. Los niños que no pueden enfrentarse a los problemas emocionales y a las relaciones interpersonales de la familia se muestran, cuando se hacen mayores, como hombres con grandes dificultades para amar (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Sin embargo, estudios recientes han enfatizado que el concepto de Masculinidad Hegemónica puede resultar problemático como una categoría social y de género, señalando algunas inconsistencias en la definición y el uso que este concepto ha recibido. Las primeras críticas importantes son hechas por Wetherell y Edley (1999) quienes mantienen que la “Masculinidad Hegemónica” no es un tipo de personalidad que se ajuste a un prototipo masculino real. Por el contrario, se trata más bien de un ideal “aspiracional” que casi ningún hombre puede lograr realmente.

<sup>1</sup> Según Connell la “Masculinidad Hegemónica” puede definirse como “la configuración de la práctica del género que personifica [...] la posición dominante de ciertos hombres y la subordinación de las mujeres.” (Connell, 1995: 77)

Teniendo en cuenta a estos autores y contrastando sus estudios con los resultados extraídos en nuestra investigación podríamos señalar que, si bien el concepto de Masculinidad Hegemónica puede no adaptarse con exactitud a ninguna figura masculina real, si se hace presente en algunos personajes pertenecientes a la ficción televisiva y los dibujos animados. No es posible negar que muchos de los productos audiovisuales dirigidos a los más pequeños muestran una construcción patriarcal cuyo héroe está personificado a través de un modelo de guerrero machista-militar dirigido a los chicos. Ocurre, por ejemplo, en las series protagonizadas por superhéroes, donde las mujeres aparecen como personajes débiles que dependen constantemente del apoyo de los varones (Steinberg y Kincheloe, 2000). En ejemplos como los *Power Rangers* o *Spiderman* esto resulta bastante evidente, pero incluso en películas de animación mucho más recientes como *El Rey León* o *Los Increíbles*, de Disney, el modelo patriarcal de familia se reproduce de manera muy evidente.



2.4. *Spiderman* (Sam Raimi, 2002)

Inspirada en el cómic homónimo creado por Stan Lee y Steve Ditko.



2.5. *Los Increíbles* (*The Incredibles*, Brad Bird, 2004)

Como forma de constatar estas diferencias con respecto al género que aún hoy en día se transmiten a través de los medios de comunicación mostramos, a continuación, dos fotografías realizadas en un aula durante la realización de una de las sesiones que formaba parte de la investigación.



2.6. De izda. a dcha etalles de la colección de pegatinas de Pablo y Nuria, 5 años. Colegio Dulce de María.

## 1.2. La realidad familiar en la infancia, su efecto sobre la cultura visual y su relación con los medios de comunicación.

Desde los años noventa se ha incrementado tanto el número de divorcios como el porcentaje de niños y niñas que viven con uno de sus padres (Lipsky y Abrams, 1994). Además, los grandes cambios económicos que se han producido en los últimos años han ido agotando la estabilidad de la familia. Los ingresos domésticos se han paralizado y la tasa de paro ha aumentado con su consiguiente número de desempleados, mientras los precios de la vida diaria se disparaban.

Esta investigación ha constatado algunos de estos aspectos. Por un lado se ha observado como todos los adultos de la familia se han visto obligados a salir fuera de casa para trabajar, teniendo que desplazarse, en numerosos casos, fuera de su ciudad de residencia. Esto ha provocado que la cantidad de tiempo que los padres pasan con sus hijos haya descendido notablemente. Por otro lado también hemos advertido, en los casos en que la figura paterna se encuentra en posición de desempleo, que la actividad más comúnmente realizada en compañía de los niños/as es la de jugar con ellos a los videojuegos, siendo estos de gran contenido violento. Esto último se da, especialmente, entre los padres más jóvenes.

Asimismo, hay que destacar el hecho de que en la actualidad hemos pasado de un modelo clásico de familia numerosa a una familia más pequeña. Las estructuras del hogar se parecen cada vez menos a las tradicionales y esto se suma al hecho de que en la realidad contemporánea los niños/as tienen muchas más posibilidades de vivir afincados en sus casas que de moverse de forma más independiente como ocurría hace veinte años. Como forma de afrontar esta situación los niños/as se han volcado en la televisión y los videojuegos en un intento de valerse por sí mismos y como forma de ayudarse a pasar el tiempo solos (Lipsky y Abrams, 1994).

Paralelamente, la televisión ha ido creciendo en número de canales gracias a la revolución digital del medio, que se ha orientado fuertemente hacia las audiencias más jóvenes. De la misma manera, la pantalla no es ya sólo un medio para ver video en sus diferentes formatos, sino que se ha aliado con una gran variedad de medios digitales que van desde los videojuegos destinados al mercado infantil hasta el uso de Internet a través del televisor. La gran mayoría de niños/as tienen

hoy en día una televisión, un ordenador personal y una videoconsola en su habitación, además de uno o varios tipos de videoconsolas portátiles. Esto conlleva que el acceso a todo tipo de contenidos sin control se haya vuelto excepcionalmente fácil (Buckingham, 2005).



2.7. Dos niños jugando con sus respectivas videoconsolas portátiles.

El papel tan presente de la televisión en la vida de las generaciones jóvenes contribuye a que el deseo de los más pequeños por los bienes de consumo infantiles se convierta en un aspecto central de la realidad en la que viven. Esto provoca que la televisión se constituya en el medio a través del cual los niños/as construyen su cultura. A pesar de que el objetivo primordial de la televisión es por un lado informar y por otro representar fielmente la realidad, lo cierto es que la población infantil está adquiriendo, a través de este medio, una visión del mundo bastante desformada. Los niños y niñas de hoy en día han accedido sin limitaciones a conceptos que en otras épocas permanecían ocultos para ellos. En definitiva, y debido a los cambios sociales/tecnológicos (televisión, videojuegos, ordenadores), los niños/as adquieren autonomía a través de los medios de comunicación mientras el adulto pierde la autoridad (Buckingham, 2005).

## 2. Estudios e investigaciones sobre el dibujo infantil, enfocando su interpretación en función del contexto social y cultural, desde los inicios del siglo XIX hasta la actualidad.

En este apartado hablaremos sobre los estudios e investigaciones en el ámbito del dibujo infantil a lo largo de la historia, relacionando éstos con el contexto social y cultural del momento. Además, hablaremos sobre la infancia en la actualidad y sobre los enfoques postmodernos del dibujo infantil, así como acerca de los primeros estudios sobre la interpretación de los dibujos de los niños/as como consumidores de imágenes visuales.

Hay que destacar que muchos de los autores y autoras que han trabajado sobre el dibujo infantil lo han hecho desde diferentes perspectivas. En unos casos los criterios decisivos utilizados

para valorar los resultados han sido las características del lenguaje gráfico, para otros lo importante era realizar una evaluación sobre la incidencia de los factores culturales en el dibujo, mientras determinados investigadores centraban su interés en el estudio de la intención del dibujante; esto sólo por referenciar algunos de los casos. Para llegar a una mejor comprensión de estas diferentes perspectivas, es necesario hacer en primer lugar una reseña sobre el contexto social y cultural en el que se desarrollaron las distintas investigaciones sobre el dibujo infantil. Para ello empezaremos por trasladarnos a la primera mitad del siglo XIX.

## 2.1. El descubrimiento del arte infantil. Desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

A pesar del hecho de que la sociedad industrial del siglo XIX se regocijara en su propio éxito material eran también muchos los críticos sociales que señalaban que se estaba produciendo una ruptura entre las necesidades materiales y las espirituales, tanto a nivel social como individual. Esta ruptura afecta también a la actitud del artista de aquellos tiempos, que trata de afrontar la realidad en lugar de huir de ella. De esta forma, la realidad es plasmada en el arte tal y como se presenta. Esto abarca también al ámbito literario, que a través de un género como la novela, procede en estos momentos a realizar una crítica social desde dentro. Todo esto trae como resultado la difusión de una nueva corriente artística caracterizada por llevar a cabo una representación objetiva de la situación contextual: el Realismo (Aventín, 2000).

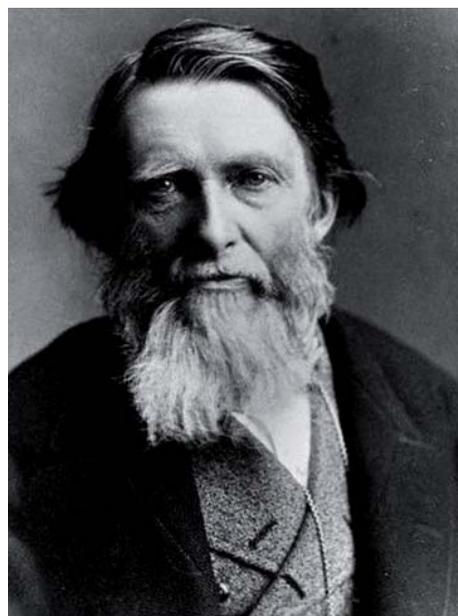
El nacimiento del Realismo tuvo su origen, por lo tanto, gracias a las circunstancias sociales características de la segunda mitad del siglo XIX. Su nacimiento está ligado al ascenso del poder de la burguesía y a la nueva sociedad urbana que se forma como consecuencia del primer desarrollo industrial. La clase media adquiere gran importancia como fuerza social e impone sus gustos en materia literaria. Los intereses de este público se centran en los problemas característicos de la sociedad del momento: la libertad política y religiosa, la soberanía popular, el sufragio universal y las reivindicaciones sociales (Aventín, 2000). En definitiva, en esta época, caracterizada por los grandes cambios, la sociedad acude al arte como una forma de mantener el equilibrio entre el progreso material y la esfera espiritual. Las artes no son por entonces otra cosa que el reflejo de las condiciones morales del tejido social. Asimismo, el arte se concibe como una imitación de la naturaleza, haciendo que el paisaje cobre una relevancia especial, pero manteniendo la salvedad de que tal imitación debía estar marcada por el goce, por el sentimiento individual y por la pasión del artista, que otorga primacía a sus emociones (Efland, 2002).

Este fue el contexto en el que **John Ruskin**, en el año 1875, publica el libro, *The Elements of Drawing*, considerado por Herbert Read, en *Educación por el Arte*, la obra que marca el punto de inicio de la educación artística. Ruskin no hace en su libro ninguna referencia evidente al tema dibujo infantil tal y como lo concebimos hoy en día, sin embargo, como dice Mura (1977), sí se interesa por las posibilidades educativas que puede presentar el dibujo.

*Quien, debiendo emprender un estudio acerca del dibujo infantil, recorre la bibliografía sobre el tema, inmediatamente se siente impulsado a formular una observación: que el interés por el problema se presenta en todas partes como un hecho muy reciente. Si se debiera fijar una fecha, aún la más lejana, como la de la publicación del libro de Ruskin sobre el dibujo, considerado por Herbert Read como la primera obra que se ocupa del tema, no se llegaría más allá de la segunda mitad del siglo pasado (Mura, 1977: 21).*

Para Ruskin la filosofía sobre la educación artística se basaba tanto en sus ideas acerca de la sociedad como en la naturaleza moral del arte. Por otro lado, este autor también está influido por los cambios que se producen en este momento con respecto a la concepción que se tenía sobre la educación del niño. Hasta entonces las criaturas recién nacidas eran vistas como animales sin domesticar que debían ser civilizados por medio de la enseñanza. La difusión del idealismo romántico hace, a partir de ese momento, que los niños comiencen a ser considerados criaturas divinas por nacimiento, inocentes desde el primer momento de su existencia (Efland, 2002).

*Para Ruskin el fin último del arte es manifestar el espíritu creativo del universo. En consecuencia, todo el gran arte es al mismo tiempo religión, y el verdadero artista debe ser necesariamente religioso (Efland, 2002: 200).*



2.8. John Ruskin (1819 - 1900).

Al acercarnos ya a finales del siglo XIX los movimientos culturales ya no duran decenios, como ocurría durante el Barroco o el Romanticismo; tampoco incorporan ya a todos los artistas de una misma época. Por el contrario, a partir de estos momentos empiezan a convivir tendencias artísticas muy diferentes entre sí que responden a diversas formas de interpretar la realidad. Estilos de épocas anteriores, como el post-romanticismo y los nacionalismos, conviven con otros que abrirán el camino hacia nuevos lenguajes artísticos, como el impresionismo y el expresionismo (Aventín, 2000).

Por lo que se refiere al contexto social, político y económico, entre 1871 y 1914 Europa gozó de una época de paz internacional merced a un complejo entramado diplomático. La segunda revolución industrial trajo consigo la expansión de las industrias siderúrgicas y químicas. Los europeos vivieron entonces un proceso de industrialización, que desembocaría en otros procesos de urbanización, liberalización política y desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, este retrato de Europa no se correspondía con todo el continente. Mientras en Gran Bretaña y Francia el progreso social, político y económico iban de la mano en Alemania el impresionante crecimiento económico no fue parejo a una democratización del sistema político. A pesar de estas diferencias Europa protagonizará la expansión imperialista sumándose a ella Estados Unidos y Japón. Sin embargo, todo este crecimiento no impediría que la pugna por los mercados coloniales, los nacionalismos y la precariedad de las alianzas sobre las que descansaba la paz acabe desembocando en la Primera Guerra Mundial, un conflicto a escala planetaria que entierra a la Europa del momento entre las ruinas (Aventín, 2000).

En este contexto el ámbito educativo se concentra en una serie de movimientos que influirán de manera importante en las enseñanzas del arte. Uno de los más importantes será el movimiento a favor del estudio de la infancia que, si bien comienza en la década de 1880, no llegará a tener un verdadero impacto hasta 1900.

*La psicología como ciencia se vio profundamente influida por la teoría de la evolución de Darwin. La ley psiconómica general de Hall sostiene que el niño atraviesa una serie de estadios en su desarrollo que corresponde a los estadios que atravesó la raza humana en su progreso desde el estado salvaje hasta la civilización (Efland 2002: 239).*

A continuación pasaremos a realizar un repaso cronológico a través de la obra de diferentes autores que podríamos enmarcar dentro del movimiento a favor del estudio de la infancia al que ya nos hemos referido.

Con respecto a la modernización de la pedagogía del dibujo, fue **Ebenezer Cooke**, hacia 1885, el pionero en intentar definir las fases por las que atraviesa el dibujo infantil. Este autor se opone a la idea de que la enseñanza del dibujo constituye una técnica que sirve únicamente para ofrecer al niño el sentido de orden y exactitud. Cooke, por el contrario, es partidario de promover el dibujo espontáneo e imaginativo, anticipándose así al movimiento a favor de la expresión personal. En 1885 publica una serie de artículos en los que, además de tratar temas como la enseñanza del arte y la naturaleza del niño, genera un debate en torno a los estudios sobre la infancia que se habían realizado hasta el momento. Cooke declara entonces que los pronunciamientos realizados por autores como Ruskin estaban basados en opiniones generalmente negativas formadas sin el conocimiento necesario, algo que, según el, la ciencia estaba poniendo en cuestión (Mura, 1977).

Estos artículos escritos por Cooke suelen citarse como la primera aportación al campo del dibujo infantil (Marín, 1988), pero posiblemente fuese el italiano **Corrado Ricci** quien se interesó realmente por primera vez en el ámbito del dibujo infantil en el año 1883. Ricci fue el autor de una conferencia que dio lugar a la publicación *L'arte dei bambini* en 1887. La única referencia al "arte" presente en el libro se encuentra en el propio título, ya que nada a lo largo del posterior desarrollo del texto demuestra que el autor considere el dibujo infantil como una categoría artística. En sus investigaciones Ricci afirma que hasta los tres años los niños/as solo realizan trazos y garabatos sobre el papel y que no es hasta los cuatro años cuando comienzan a trazar signos a pesar de no conocer su significado. Según Ricci, el primer esbozo es un monigote humano formado por un círculo o un cuadrado que representa la cabeza y por dos líneas que representan las piernas. Además observa que los niños y niñas al dibujar al hombre lo hacen de manera gradual: Primero dibujan los brazos y el torso y sólo de forma posterior pasan al resto de las partes del cuerpo. Una vez que los niños y niñas conocen la figura humana, comienzan a dibujar, incluso, los elementos que no se ven. En definitiva, para Ricci los niños no representan las cosas artísticamente, sino que las describen (Mura, 1977).

Entre 1890 y 1905 varios autores y autoras iniciaron un estudio sobre los dibujos que realizaban los niños de forma espontánea. Entre ellos hay que destacar la figura de **James Sully**, profesor de psicología y filosofía en el colegio universitario de Londres. Hacia 1885 Sully publica *Studies of childhood* donde se estudia por primera vez el dibujo de los niños en sus fases evolutivas. Su teoría plantea tres fases en lo que se refiere al dibujo infantil: "el garabato informe como juego", "el dibujo primitivo" caracterizado por el monigote humano con cara redonda y, finalmente, "la adquisición de cierta técnica en la representación de la figura humana y de los animales". Como apoyo a sus deducciones este autor utiliza dibujos tomados de muchas fuentes. Asimismo, es interesante observar como enmarca los dibujos garabateados por niños de edades comprendidas entre los dos y tres años como "imitaciones de juego". Este autor llega incluso a desarrollar una teoría sobre la relación entre juego y arte (Mura, 1977).

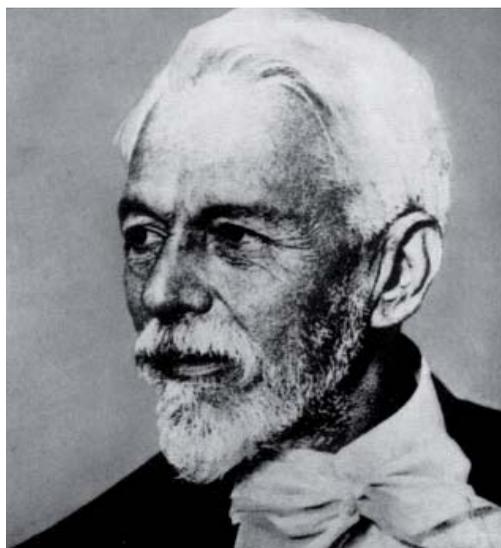
*Cuando los niños se ponen a dibujar simulan estar dibujando algo en concreto pero en realidad lo único que hacen es garabatear (Efland 2002: 240).*

Sully cita a menudo las obras de Hall y Earl Barnes. Con ello demuestra el carácter internacional que adquiere el movimiento del estudio de la infancia, así como el particular interés que despierta dentro de este movimiento el perfeccionamiento del dibujo en las diferentes etapas evolutivas como una manifestación del desarrollo de la mente del niño. Uno de los aspectos más interesantes del trabajo de este autor es el haber sido uno de los primeros en utilizar la expresión "el niño como artista" (Mura, 1977).

Un año más tarde, en 1886, **Herman Lukens** publica *A study of children's drawings in the early years*. En él se expone otra de las teorías que relacionan el dibujo infantil con las fases de desarrollo del niño/a. Lukens divide la evolución del dibujo infantil en cuatro etapas: En la primera el niño/a se interesa por el resultado de su gesto. En la segunda pasa a interesarse por el resultado del dibujo. En la tercera etapa comienza a brotar el sentido crítico en el niño/a, que descubre su propia insuficiencia para la representación figurativa. Finalmente el niño/a consigue llegar a obtener unos dibujos con un valor expresivo (Mura, 1977).

Entre 1896 y 1902 la figura de **Earl Barnes** se une también al movimiento para el estudio de la infancia. Este autor publica dos volúmenes de artículos bajo el título *Studies in education*. El primer volumen contiene una serie de estudios sobre el dibujo que pretenden reflejar varias cuestiones: en primer lugar la evolución pictórica de una persona, en segundo lugar la realización de una serie de ilustraciones de historias por parte de niños/as y en tercer lugar las actitudes adoptadas por los niños/as cuando se enfrentan a los problemas de la perspectiva en un dibujo. El segundo volumen se centra en la realización de una ilustración por parte de un niño/a. Con ello se pretende realizar un estudio acerca de la manera en la que reflexiona ese niño/a sobre su propio dibujo. En uno de los artículos de ese segundo volumen Barnes sugiere que los niños/as prefieren dibujar símbolos antes que representar los objetos tal y como aparecen en la realidad (Mura, 1977). Esto enlaza con una reflexión formulada por Enfland en la que se reivindica el dibujo como un arte expresivo para los niños/as:

*Aprendamos a hacer que la afición de los niños por el dibujo les lleve directamente a la escritura; y de este modo pondremos el dibujo en el lugar que le corresponde como arte expresivo* (Enfland 2002: 241).



2.9. Georg Kerschensteiner (1854 - 1932).

Ya a principio del siglo XX, concretamente en el año 1905, **Georg Kerschensteiner** lanza a la luz los resultados de sus investigaciones sobre el dibujo infantil. Las dimensiones de sus estudios resultan ser más amplias que las que habían llevado a cabo autores como Sully o Barnes. Kerschensteiner realiza un estudio empírico dirigido a establecer cómo se desarrolla la expresividad gráfica de los niños desde sus edades más tempranas. Este autor propone los siguientes tres períodos evolutivos:

1. Dibujos esquemáticos.
2. Dibujos en función de la apariencia visual.
3. Dibujos en el que los niños y niñas pretenden buscar la tridimensionalidad.

(Citado en Harris, 1981: 31).

La conclusión de su estudio es que la evolución de la capacidad de los niños para dibujar se dirige de forma natural y regular hacia la reproducción de la realidad visible en el espacio. Esta investigación fue la primera en la historia que centra su análisis del dibujo infantil en la expresividad del niño. A partir de entonces el arte y la cultura del momento empiezan a influir en las investigaciones sobre el dibujo infantil (Harris, 1981).

En 1913 **Georges Rouma** publica un estudio en el que realiza un análisis gráfico del lenguaje del niño. Este autor define entonces dos etapas dentro del dibujo infantil: “la etapa preliminar” y “la evolución de la representación de la figura humana en el dibujo infantil”. Según este autor, en “la etapa preliminar” el niño/a adapta primero la mano al instrumento con el cual dibuja, después pasa a dar un nombre a sus dibujos y posteriormente anuncia por anticipado lo que pretende representar hasta que por fin establece una relación entre los dibujos representados y ciertos objetos pertenecientes a la realidad. En segundo lugar, y en lo que se refiere a “la etapa de evolución de la representación de la figura humana” Rouma observa que los niños dibujan con la intención de representar. Esta segunda etapa pasa a dividirla, además, en tres fases diferenciadas: Una primera en la que se llevan a cabo los primeros trazos de la figura humana; una segunda que es la llamada “etapa de transición” y que se basa en la progresiva definición de las partes del cuerpo humano con más precisión hasta llegar a la representación completa de la figura humana vista de frente, y finalmente, una tercera fase en la que el niño pasa de representar la figura humana de frente a hacerlo de perfil. El autor identificó esta última fase de representación del perfil de la figura humana como la última etapa en el dibujo infantil (Marín, 1988).

Al llegar al año 1918 tiene lugar el final de la Primera Guerra Mundial. Ante una circunstancia contextual de tal relevancia es necesario hacer una parada en nuestro repaso de los autores que trabajaron sobre el dibujo infantil para situar brevemente al lector de esta investigación en el contexto social y político del momento.

En el ámbito artístico, el final de la Primera Gran Guerra da rienda suelta a la creatividad de los artistas, impulsada ésta por dos grandes necesidades: por un lado, el deseo de olvidar, y por otro, la voluntad de expresar el horror. Uno de los movimientos artísticos más espectaculares del momento fue el expresionismo alemán, vigente entre 1919 y 1933. A raíz de ese movimiento Berlín se convirtió en el laboratorio cultural de Europa, un lugar que acogía gran cantidad de nuevas y prometedoras corrientes intelectuales. En aquel hervidero artístico y científico, la escuela de la Bauhaus, fundada en 1919, fue el punto de encuentro de la experimentación estética. Esta escuela estaba abierta a múltiples disciplinas: urbanismo, diseño de mobiliario, pintura, cartelismo, fotografía, etc. (Aventín, 2000).

En este momento los artistas comenzaron a asimilar los diferentes estilos del arte moderno y la libertad artística se proclamó como una idea compartida en el ámbito de las creaciones expresivas. Esto dejó también pregnancia en el campo de la educación, que pasó a convertirse en un lugar idóneo para que la expresión creativa del niño se desarrollase. El dibujo infantil empezó entonces a considerarse casi una pieza artística. Esto constituye un punto de inflexión para los estudios que se refieren a este área, pues, aunque el estudio de la infancia ya había comenzado a constituirse en movimiento educativo en la década de 1880, hasta la presente nadie había considerado los dibujos de los niños/as como “arte”. Este tipo de manifestaciones se habían comparado, más bien, con las manifestaciones pictóricas de los primitivos. Sólo hasta este momento, en que los artistas descubrieron que el arte primitivo poseía cualidades estéticas dignas de consideración, el arte infantil empezó a tratarse con respeto (Efland, 2002).

Fue **Franz Cizek** el primero en afirmar que el arte infantil tenía un valor único y exclusivo. Este autor afianzó las raíces de una pedagogía del arte basándose en el supuesto de que los niños producen arte y, por lo tanto, son artistas. Cizek defendía la postura de que el arte infantil poseía un valor intrínseco, asimismo, afirmó que se trataba de un arte muy delicado ya que estaba muy influenciado por los adultos. Esta nueva pedagogía recibe el nombre de expresión libre y pasa a denominarse autoexpresión creativa en los Estados Unidos (Efland, 2002).

Los estudios Cizek sobre el arte infantil comenzaron cuando todavía era estudiante. Un día, los hijos de un carpintero que se alojaba en su casa entraron en su habitación y le pidieron que les dejara pintar y dibujar. Cizek les dió papel, lápiz, pinturas y pinceles a cada uno. De esta forma percibió que los niños se ponían a trabajar engendrando unas producciones artísticas inauditas y sorprendentes. El resultado sorprendió a Cizek, que examinó los dibujos y vislumbró el acercamiento de los niños a un estilo artístico que hasta la presente nadie había advertido. Ésto lo llevó a observar con detenimiento los graffiti que hacían los niños en las calles de Viena y de nuevo se encontró con un buen número de parecidos en sus obras. Todo ello lo llevó a la deducción de que se trataba de un arte que solo podían desarrollar los niños. Ante este descubrimiento, Cizek presentó a sus amigos del grupo de la Secesión todas las muestras de arte infantil que había almacenado y, entre todos, desarrollaron la idea de crear un nuevo tipo de educación artística basada en el arte infantil (Efland, 2002).



2.10. Franz Cizek (1865- 1946).

Pero no fue hasta 1921 cuando **Cyril Burt** estableció una teoría sobre la evolución de los dibujos infantiles en etapas muy detalladas, como posteriormente lo harían Lowenfeld y otros investigadores del dibujo infantil. Este autor define los comienzos de la expresión gráfica como “el período del garabato” y lo sitúa entre los dos y los cinco años. Burt enumera incluso un mayor número de fases dentro de este primer periodo de las que se tendrán en consideración posteriormente: “el garabato sin finalidad”, “el garabato con sentido”, “el garabato imitativo” y, finalmente, “el garabato localizado” como una transición hacia la línea. Posteriormente, entre los cinco y seis años, Burt define la etapa del “simbolismo descriptivo”. En este momento la representación de la figura humana se realiza con tolerable exactitud. La siguiente etapa de Burt, localizada entre los siete y los nueve años de edad, se denomina “etapa del realismo descriptivo”. En este momento el niño trata de catalogar y comunicar todo lo que le interesa, no obstante, aunque el dibujo comienza a ser más fiel a los detalles, la representación continúa siendo más bien genérica. La siguiente etapa del proceso es la llamada “etapa del realismo visual”, y tiene lugar entre niños de nueve y diez años. Burt divide esta etapa en dos clases: la bidimensional y la tridimensional. En este momento el niño pasa de realizar el dibujo de memoria a elaborar una representación en la que la observación de la naturaleza cobra mayor importancia. Finalmente, Burt habla, desde los once a los catorce años, de una inevitable represión. El autor considera ésta última etapa como una parte del desarrollo natural del individuo para llegar a los quince años al verdadero despertar artístico (Marín, 2003).

El último autor al que haremos referencia en este repaso de los estudios realizados sobre el arte infantil es **Henri Luquet**. En 1913, Luquet publica *Los dibujos de un niño*, una especie de monografía en la que recoge una gran variedad de dibujos realizados por su hija. Esta publicación constituye la primera en la que el dibujo infantil recibe un reconocimiento importante en el ámbito de la investigación. Posteriormente, en 1927, Luquet publica un estudio sobre el dibujo infantil en el que diferencia cinco etapas evolutivas. La primera etapa, a la que denomina “pre-dibujo”, se corresponde con los primeros garabatos que realizan los niños/as en su infancia. La segunda etapa, designada “realismo fortuito” describe el momento en el que los niños y niñas descubren que los trazos que realizan en el papel pueden utilizarse para representar objetos. Esto ocurre porque en este momento los niños/as comprueban que sus trazos tienen parecido con algo que no se pretendía

representar. La tercera etapa es la denominada “realismo fallido”. Éste es el momento en el que el dibujo realizado por el niño/a pretende ser realista pero no lo consigue. En esta fase el estudio realiza una correspondencia entre el dibujo, la figura que se pretende dibujar y el comentario que el niño/a realiza sobre su dibujo. La cuarta fase o etapa del “realismo intelectual”, es el momento en el que el niño, de forma consciente, intenta representar el objeto tanto a través de los elementos visibles como de aquellos que, si bien pertenecen a ese objeto en cuestión, no es posible verlos desde la perspectiva desde la que se está realizando el dibujo. Esto ocurre por que el niño/a trata de dar a cada uno de los objetos su forma íntegra y perfecta. Finalmente, la última etapa se corresponde con el “realismo visual”. La característica principal de los dibujos en esta fase es la representación perspectiva del espacio (Luquet, 1978).

Henri Luquet fue el primero en incluir en sus investigaciones el uso del color. Según este investigador los niños/as utilizan el color de dos formas en el dibujo: la primera desde una perspectiva decorativa y la segunda a través de un uso realista de los tonos. La siguiente tabla comparativa muestra.

Formas de uso del color en el dibujo infantil	Objeto figurativo	Ropajes personajes	Dibujos con modelos	Dibujos sin modelos	Animales	Vegetales
<b>Uso decorativo del color</b>	Generalmente el color no tiene ninguna relación con el objeto figurativo, su uso es puramente decorativo.	Usan el color de una manera indiferente y alternativa.	El color no tiene nada que ver con el modelo.	Aplicación de un colorido decorativo.	Aplicación de un colorido decorativo.	No se aplica el color de forma decorativa.
<b>Uso realista del color</b>	Sólo se da un uso realista del color cuando éste es un rasgo importante o imprescindible para la definición del objeto.	No usan un color realista para el ropaje de los personajes.	No se da un uso del color realista.	No se da un uso del color realista.	No se da un uso del color realista.	Los vegetales están pintados con colores realistas.

2.11. Tabla realizada a partir de los estudios de G.-H. Luquet (1978) sobre el color en el dibujo infantil.

## 2.2. El dibujo infantil de 1930 a 1950. La Guerra Civil en España y el fin de la II Guerra Mundial.

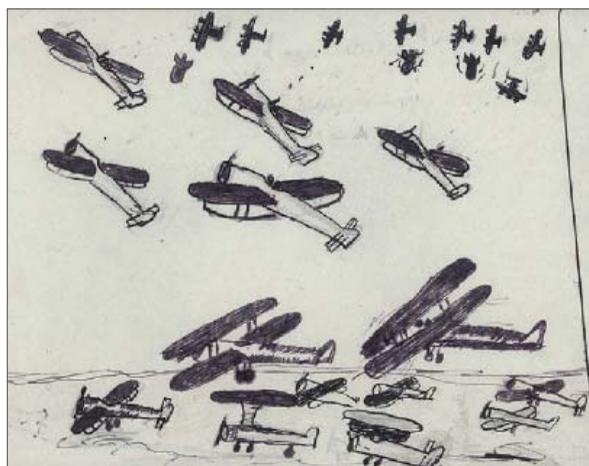
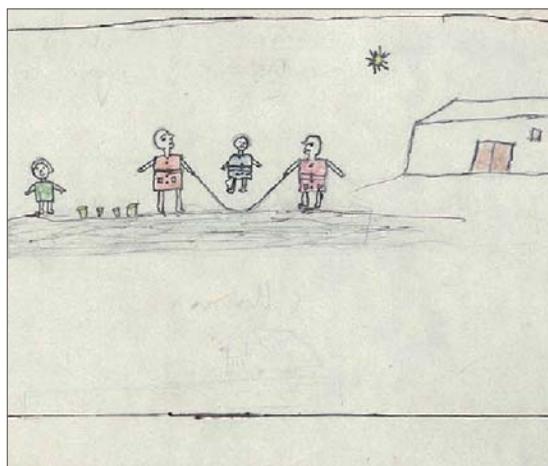
Llegados a este punto, situaremos el recorrido que estamos realizando a través de la historia del dibujo infantil en el contexto de la Guerra Civil española. En aquel momento, las fuertes tensiones sociales derivadas del atraso económico del país y de la desigual distribución de la riqueza habían generado un clima de insatisfacción por parte del pueblo hacia sus gobernantes. Estos últimos, además de haberse mostrado incapaces de avanzar en la modernización del país y elevar el nivel de vida de sus habitantes, no pudieron alcanzar la estabilidad necesaria para avanzar sin sobresaltos en la evolución de la vida política. De esta forma las profundas divergencias políticas se sumaron al descontento social creando una situación explosiva que desembocó en el estallido de una terrible guerra civil (Aventín, 2000).

Como podemos observar en la imagen que está a continuación, el dibujo también formaba parte de las vidas de los niños/as durante la guerra. Éste actuaba como un medio de observación que sirvió para plasmar la fascinación y el miedo de los más pequeños en aquellos momentos de tensión.



2.12. Fotografía extraída del documental *La guerra dibujada* (2005, Xavier Cortés y Amanda Gascó).  
Un grupo de niños/as dibujan escenas de la Guerra Civil.

Por otro lado, y como señaló Efland (2002), la Segunda Guerra Mundial también se presentó como una fecha importante en los debates sobre la educación artística. La realidad anterior a la guerra desapareció para siempre, dando lugar a un cambio en el mundo cultural que convirtió a Nueva York en un importante foco artístico. En el contexto norteamericano el arte se entendía como una forma de fortalecimiento de la sociedad, y el arte infantil, por extensión, fue también usado como medio para impulsar la paz y el entendimiento internacional. Asimismo, la educación artística se concebía como un medio de defensa de la democracia. En base a esto los educadores debían manifestar que el arte estaba comprometido con la batalla porque consideraban que ésta era la única forma de proteger valores como la democracia y la libertad; una libertad que hacía posible y garantizaba la autoexpresión creativa. Desde entonces, y hasta la Gran Depresión, las inquietudes sociales continuaron siendo temas destacados dentro de la educación artística.



2.13. María, 8 años. Tema: Guardería infantil de guerra y trabajadores de enseñanza.

2.14. Carlos, 14 años. Tema: Combate en el aire.

Colección de dibujos realizados por niños/as españoles durante la Guerra Civil recogidos en la Biblioteca de Bellas Artes de la Universidad de Columbia (Nueva York).



2.15. Manolo, 12 años. Tema: Huyendo de la muerte.

Colección de dibujos realizados por niños/as españoles durante la Guerra Civil recogidos en la Biblioteca de Bellas Artes de la Universidad de Columbia (Nueva York).

### 2.2.1. La influencia del expresionismo abstracto en el reconocimiento del dibujo infantil.

Tras la segunda guerra mundial, la educación artística se muestra a favor del expresionismo abstracto. Este movimiento artístico surge en los EEUU durante los años 40 y es considerado una de las primeras corrientes genuinamente estadounidenses. En aquel momento la educación artística se inspira, por primera vez, en el arte del momento, dando lugar a pensamientos que defendían que la expresión libre en el dibujo era también necesaria para el desarrollo del niño (Efland, 2002). Entre las figuras que durante los años siguientes promovieron este cambio con respecto a la manera de pensar en educación artística es necesario destacar a **Víctor Lowenfeld**, uno de los investigadores de mayor trascendencia dentro del ámbito del dibujo infantil.



2.16.- Víctor, 2 años.

Dibujo recogido por Antonio Machón, catedrático de Educación Artística, como parte de sus investigaciones.



2.17. Fotografía realizada por Hans Namuth de Jackson Pollock, artista del expresionismo abstracto, durante la ejecución de una de sus obras.

2.18. Detalle de la obra Número 8 de Jackson Pollock, 1949.

Las opiniones de Lowenfeld (1980) acerca del arte infantil se fundamentan en las teorías psicoanalistas. Como hemos dicho, este autor consideraba que la expresión libre en el dibujo era necesaria para el desarrollo del niño. De esta forma, cuando éste se veía frustrado por la imposición de las ideas de los adultos el resultado era un trastorno emocional o mental.

Fue precisamente Víctor Lowenfeld (1958) quien publicó la clasificación de etapas del desarrollo del dibujo infantil. Esta sistematización sigue siendo, actualmente, una de las referencias fundamentales para los estudios evolutivos en lo que se refiere al arte infantil y hace mención a cuatro categorías fundamentales:

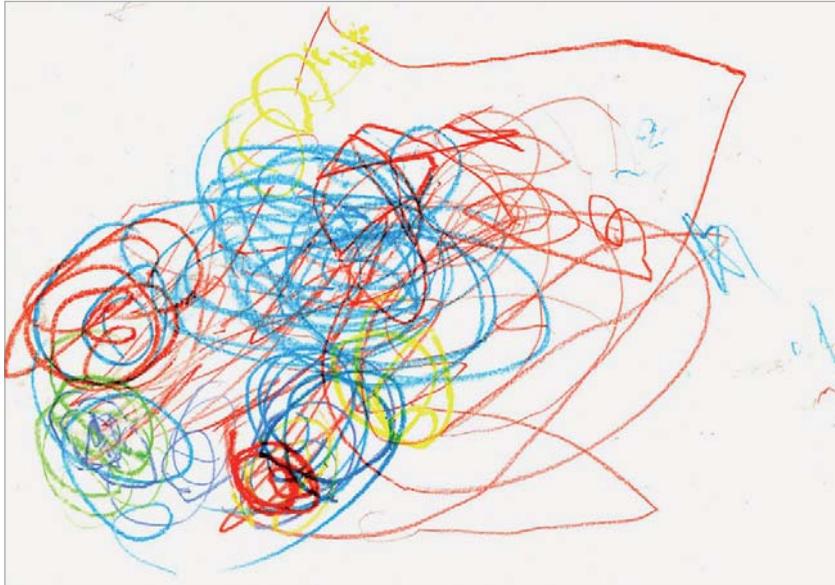
- “Características generales”.
- “Modos típicos de representación de la figura humana”.
- “Como se resuelve el espacio”.
- “Como se organiza el color”.

Asimismo, Lowenfeld (1980) destacó seis etapas en el desarrollo del dibujo espontáneo infantil:

- La etapa del “garabateo”.
- La etapa “pre-esquemática”.
- La etapa “esquemática”.
- La etapa de “principio del realismo”.
- La etapa “seudorealista”.
- La etapa de “decisión”.

La denominada etapa del “garabateo” comprende a niños/as cuyas edades se encuentran entre los dos y los cuatro años. Las representaciones en esta etapa se corresponden con los primeros dibujos que realizan los niños/as, y abarcan hasta que comienzan a aparecer las primeras representaciones de la figura humana. En esta etapa no existe un control de los movimientos, de forma que el garabato surge como una experiencia de tipo motriz. El niño/a se dedica a esbozar

trazos o huellas de sus propios movimientos con los brazos sin que exista ninguna intención por la representación del espacio. Además, el color se usa por puro placer y sin ninguna intención cromática (Lowenfeld, 1980).



2.19. Andrea, 2 años.  
Dibujo recogido por Antonio Machón, catedrático de Educación Artística, como parte de sus investigaciones.

Seguidamente tiene lugar la etapa “pre-esquemática” desarrollada entre los cuatro y los siete años de edad. Esta fase evolutiva se caracteriza, fundamentalmente, por dos aspectos: Por un lado, el perfecto reconocimiento de las figuras y elementos representados; por otro, los frecuentes cambios que hacen los niños de los símbolos y esquemas gráficos empleados en la representación. Según Lowenfeld (1980) el niño/a cambia el significado de los elementos de sus dibujos en función de las sugerencias del momento.

La etapa “pre-esquemática” también se caracteriza por que durante la misma el niño realiza un uso del espacio en un sentido emocional, representando la figura humana en el centro del espacio y distribuyendo a su alrededor el resto de los elementos. Asimismo, es necesario señalar también que en esta etapa existe poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado: un hombre puede ser tanto rojo, como verde, azul o amarillo, en función de la impresión que exista en la mente del niño de los diferentes colores (Lowenfeld, 1980).



2.20. Jorge, 5 años.  
Dibujo recogido por Antonio Machón, catedrático de Educación Artística, como parte de sus investigaciones.

La etapa “**esquemática**” está comprendida entre los siete y los nueve años de edad. En esta fase se dan una serie de esquemas repetidos por parte de los niños/as en la representación de las figuras y del resto de los elementos. Según Lowenfeld estos modelos de representación se desarrollan como consecuencia de las experiencias gráficas vividas en las etapas anteriores. Los esquemas representativos a los que nos referimos consisten en un conjunto de líneas y puntos geométricos que sirven a los niños/as para representar cualquier elemento. Dentro de estos esquemas, la “línea de base” constituye el primer concepto espacial definido. Es necesario destacar que en esta etapa se da, por primera vez, una relación entre el color y el objeto. La elección cromática ya no es ni casual ni de tipo afectivo (Lowenfeld, 1980).

Entre los nueve y los once años los niños/as llegan ya a la etapa de “**principio del realismo**” que supone un progreso de tipo gráfico bastante significativo con respecto a la etapa anterior. El niño se aleja de los esquemas repetitivos y de las líneas geométricas para aumentar su interés en la representación de elementos como los ropajes o los vestidos. Proliferan los detalles en los dibujos de las figuras humanas y tiene lugar un alejamiento de la línea de base. Los niños/as descubren la existencia del plano y comienzan a superponer las figuras y el resto de elementos de su representación. Asimismo, la relación color-objeto se vuelve rígida, dando lugar a una caracterización eficaz de los elementos a través de la paleta cromática. Durante esta etapa es posible llegar incluso a distinguir sutilezas como la diferencia entre un pantalón rojo violáceo y otro rojo anaranjado. Sin embargo, la asimilación de estas desigualdades en el color no puede considerarse una verdadera percepción visual, pues el niño/a no llega a plasmar en ningún momento los efectos que tienen la luz y la sombra sobre el color o sobre la atmósfera. Con respecto a esto último, sin embargo, si se darán cuenta de que el tono azul del cielo es diferente al de un río o un lago; o de que el verde de un árbol es distinto del verde del césped. Si un niño/a, en esta etapa del desarrollo, todavía utiliza relaciones rígidas en lo referido al color y al objeto, es debido a que su progreso es lento con respecto al tratamiento de las relaciones de color entre los objetos (Lowenfeld, 1980).



2.21. Carolina, 9 años.  
Dibujo recogido por Antonio Machón, catedrático de Educación Artística, como parte de sus investigaciones.

Por último, y a partir de los once años de edad, Lowenfeld diferencia dos etapas: La primera, que abarca de los once a los trece años de edad, es la denominada etapa “**seudorealista**”. La segunda, situada entre los catorce y los diecisiete años, es la llamada etapa de “**decisión**”. En estas dos etapas los niños/as comienzan a ser mucho más críticos con sus propios dibujos, lo que les lleva a preocuparse más por el producto final que por el proceso de trabajo (Lowenfeld, 1980).

Contemporáneo a Lowenfeld, otra de las figuras destacadas en el ámbito del dibujo infantil es Herbert Read (1982). Este investigador inglés critica y compara todas las teorías expuestas anteriormente y propone nuevas hipótesis para la interpretación de la actividad artística infantil que se basa en comparar las imágenes mentales o algún otro concepto de relevancia intelectual para el niño/a con los símbolos o signos que éste dibujaba.

Read propone tres hipótesis para la relación del signo con la imagen en la mente del niño:

1. *La teoría generalmente aceptada de que los dibujos del niño, desde el primer trazo hasta la etapa final del realismo visual, representan esfuerzos progresivos por lograr la imitación exacta de imágenes mnémicas o perceptos... es incongruente con los hechos observados.*

2. *Incapaz de traducir sus imágenes a representaciones gráficas o plásticas adecuadas, el niño se satisface con una relación meramente asociativa entre la marca que hace (signo o símbolo) y una imagen. Esto explicaría la variabilidad de las imágenes asociadas a un símbolo particular, pero no explican los intentos progresivos del niño para elaborar sus símbolos, ni la persistencia "esquema" mucho tiempo después de haber adquirido la capacidad de imitar el objeto en forma naturalista.*

3. *El niño trata de escapar a la vividez de sus imágenes eidéticas, a un realismo omnipotente. Quiere crear algo relativamente fijo y personal, un escapar a la realidad, algo que es "suyo", que "le pertenece" y no una imagen sin nombre.*

(Read, 1982: 143)



2.22. Herbert Read (1893-1968).

### 2.3. Los estudios del dibujo infantil desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Entre 1950-1970 en España no se presenta ningún programa oficial relativo a la cultura, siendo el Estado y la Iglesia quienes se ocupan de controlar toda manifestación cultural nacional a través de la censura. Este sistema de intervención actúa como mecanismo de control durante todo el franquismo en lo relativo a los terrenos político y moral y se aplica con especial ensañamiento en los espectáculos, los medios de comunicación y el ámbito editorial o de la letra impresa (Aventín, 2000).

En este contexto de represión, los años sesenta son testigo de un acelerado cambio social. Algunos de los principales rasgos que caracterizaron este cambio fueron (Aventín, 2000):

1. El aumento de una emigración rural que se traslada tanto a las ciudades españolas como a otros países de Europa occidental. Más de un millón de españoles se desplazan a Francia, Alemania, Suiza, Bélgica y otros países europeos para trabajar.
2. La consecuente reducción del paro como consecuencia de esta emigración, que trajo consigo, de forma paralela, un aumento de la sensación de desarraigo humano con respecto a la cultura autóctona y un aumento de las diferencias de riqueza entre las distintas regiones del país.

3. Un fuerte incremento de la población debido a la reducción de la tasa de mortalidad y el aumento de la tasa de natalidad. Esta última se mantenía en aquellos momentos en valores muy altos y llegó a incrementarse.
4. La insuficiencia del número de escuelas en lo que se refiere al ámbito educativo, que iba muy por detrás de las necesidades de una creciente población infantil y juvenil.
5. La aparición en España de la sociedad de consumo que, pese a las limitaciones económicas del país, supuso el aumento del uso de objetos como los electrodomésticos o los coches. En 1969 dos tercios de los hogares tenían televisión y un cuarto de las familias españolas poseían un automóvil.
6. El desarrollo de una nueva mentalidad, provocada en parte por el nacimiento de la sociedad de consumo, que se caracteriza por la necesidad de un mayor acceso a la información y por la exigencia de un incremento en las posibilidades de movilidad. Esta nueva forma de pensar, instalada especialmente entre los más jóvenes, chocaba rotundamente con el tradicionalismo del régimen, que comienza a ser testigo de nuevos hábitos de convivencia social y de nuevas pautas de relación entre ambos sexos. La mayor parte de estas costumbres y estilos de vida llegaron a nuestro país a través del turismo, que empapó a España de las tendencias que se encontraban en boga en el extranjero.

De forma paralela, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la productividad económica aumentó considerablemente en el ámbito internacional, dando lugar al incremento del número de intercambios internacionales de bienes y capitales. El consumo masivo se generalizó, los campos se vaciaron en beneficio de las metrópolis y las mujeres ingresaron en el mercado laboral. Sin embargo, este crecimiento fue desigual según los países y los sectores económicos, lo que desembocó en un aumento de las diferencias económicas entre la población mundial. Entre 1956 y 1970 Estados Unidos ofrecía la imagen fascinante de una sociedad opulenta. Algo que aún era solo un sueño para la mayor parte del mundo (Aventín, 2000).

La publicidad comenzó entonces un reinado absoluto apoyándose en el nuevo medio de comunicación por excelencia: la televisión. En 1956, el 81% de las familias estadounidenses poseían un televisor y un 60% eran propietarias de su vivienda. Los norteamericanos vivían, ya por aquel entonces, en la sociedad de la abundancia, el consumo masivo y el éxito material. Como un nexo de unión entre la cultura de masas y la elite artística nace en aquel momento un nuevo movimiento artístico: el pop art. Los centros tradicionales de creatividad artística europeos ceden entonces su lugar a los Estados Unidos, convirtiéndolo en el país de las vanguardias y del jazz moderno (Aventín, 2000).

En los años siguientes a 1970 el derrumbamiento de los regímenes comunistas pone definitivamente en marcha el proceso de globalización de la economía. En aquel momento manifestaciones como la música pop-rock, la moda, la publicidad, el cómic, la fotografía, el cine, la novela negra, los relatos de aventuras y la ciencia ficción son ejemplos de cómo las artes comerciales se vieron favorecidas por un espectacular desarrollo tecnológico y por la disponibilidad generalizada del ocio (Aventín, 2000). A partir de los 70, la Educación Artística para el desarrollo de la autoexpresión del niño se vio, en definitiva, condicionada por la nueva visión del individuo como sujeto autónomo, por la autonomía del arte y por los mitos sobre la libertad. Todos estos condicionantes pasan a orientar de forma definitiva las prácticas sociales del ser humano como sujeto moderno (Montse Rifà Valls y Fernando Hernández, 1998).

En 1969, **Rhoda Kellogg** publica su obra *La expresión plástica del preescolar*. En ella analiza más de un millón de dibujos realizados por alumnos/as de educación infantil de diferentes partes del mundo llevando a cabo un análisis exhaustivo en el que desgrana cada uno de los elementos de los garabatos del niño para su posterior reconstrucción. Estos garabatos son analizados y clasificados en diversas disposiciones, ordenaciones y colocaciones sin tener en cuenta ningún sentido evolutivo (Kellogg, 1989).

La autora de este estudio hace una clasificación de veinte tipos de trazos básicos realizados por los niños/as de dos años. Kellogg considera que estos veinte garabatos constituyen las raíces del arte y su importancia radica en la descripción minuciosa de las representaciones realizadas por los niños/as más pequeños (Kellogg, 1989).

1.		Punto
2.		Línea vertical sencilla
3.		Línea horizontal sencilla
4.		Línea diagonal sencilla
5.		Línea curva sencilla
6.		Línea vertical múltiple
7.		Línea horizontal múltiple
8.		Línea diagonal múltiple
9.		Línea curva múltiple
10.		Línea errante abierta
11.		Línea errante envolvente
12.		Línea en zig-zag u ondulada
13.		Línea con una sola presilla
14.		Línea con varias presillas
15.		Línea espiral
16.		Círculo superpuesto de línea múltiple
17.		Círculo con una circunferencia de línea múltiple
18.		Línea circular extendida
19.		Círculo cortado
20.		Círculo imperfecto

2.23. Clasificación de Rhoda Kellogg de los garabatos en los dibujos infantiles de niños/as de dos años de edad, 1989.

Según Kellogg (1989) los dibujos de los niños/as siempre responden al orden, porque a pesar de que éstos realicen numerosos garabatos y combinaciones, las unidades gráficas que repiten y recuerdan son aquellas que están bien equilibradas y tienen una buena forma visual. El primer elemento que esta autora considera en sus investigaciones es, por lo tanto, la búsqueda del equilibrio y el orden en el arte infantil. El segundo elemento más importante para su estudio son las ordenaciones, es decir, el modo en que los dibujos incorporan, en cada etapa del desarrollo gráfico del niño, unidades que caracterizaban a la etapa anterior.

Pero no es hasta mediados de los ochenta cuando empiezan a aparecer estudios sobre las influencias culturales en el desarrollo del dibujo infantil. En este ámbito es imprescindible nombrar el trabajo de autores como **W. Ives** y **H. Gardner** (1984). Estos investigadores presentaron una clasificación de la evolución del dibujo infantil formada por tres fases en la que realizan una reflexión sobre las influencias culturales que tiene los niños/as en cada una de ellas.

Las tres etapas a las que nos referimos son las siguientes (Ives y Gardner, 1984):

#### **1-5 años: Dominio de patrones universales.**

En esta etapa los dibujos presentan las particularidades comunes de cualquier tipo de cultura. Los niños/as realizan garabatos, esquemas, figuras humanas, trazos e imitan lo que hacen otras personas. Durante estas edades el medio cultural influye muy poco, aunque los nombres y significados que dan a sus dibujos revelan el reflejo de las conductas propias de los adultos.

#### **5-7 años: Florecimiento del dibujo.**

Ives y Gardner consideran éste como un periodo de transición en el que los niños han adquirido un dominio de las formas simbólicas dominantes en su cultura a través del lenguaje. En esta etapa es posible interpretar correctamente los dibujos realizados por los niños/as sin necesidad de comentarios adicionales. Se produce el uso de diferentes esquemas para dibujar una figura: un árbol puede ser pequeño o grande, de un color o de otro. Los dibujos realizados por los niños/as en este momento tienen un atractivo para los adultos. Dependiendo de las normas vigentes en la escritura los niños comienzan a dibujar desde la izquierda o desde la derecha.

#### **7-12 años: Apogeo de las influencias culturales.**

En este momento el niño tiende a adoptar las características propias de su cultura como si se tratara de esquemas, modelos y clasificaciones. La característica común en los dibujos es la búsqueda de un realismo visual.

Una década más tarde **Brent Wilson, Al Hurwitz y Marjorie Wilson** (2004), en su libro *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, afirmaron que toda representación creada por el ser humano toma algo de otras imágenes gráficas ajenas. Como muestra de ello estos autores pidieron en sus investigaciones a los niños/as que dibujasen de memoria los rasgos de una imagen. La obra de la que partieron para su estudio fue la *Mona Lisa*, de Leonardo DaVinci. Al observar los resultados estos investigadores se dieron cuenta de que los niños/as reproducían en sus dibujos ciertos rasgos comunes e inexactos. Por ejemplo, situaban los ojos muy arriba y en lugar de realizar la representación de la *Mona Lisa* desde una perspectiva de tres cuartos, situaban su cara expuesta de modo frontal. A partir de esta experiencia los autores del libro comenzaron a hacerse preguntas relacionadas con los motivos por los que los niños/as privilegiaban unos rasgos frente a otros o utilizaban diferentes estilos que dejaban traslucir características de su cultura.

*Nuestro “lenguaje” gráfico posee al menos algunas de las mismas regularidades predecibles que el lenguaje verbal y reposa en un “vocabulario” y un estilo culturalmente específico* (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004: 33).

Según Wilson, Hurwitz y Wilson a mediados del siglo pasado algunos educadores de arte procuraban que los niños/as realizaran sus dibujos partiendo de sus propias experiencias. Cada niño/a debía desarrollar sus representaciones gráficas de las cosas sin que los educadores de arte incidieran en la creación de estos dibujos. Según esta filosofía educativa, que seguía la línea de las ideas ya esbozadas por Lowenfeld, era posible impulsar y animar a los más pequeños hacia el dibujo, pero no era factible educarlos en las técnicas para su elaboración. Partiendo de esta hipótesis los niños no podrían dibujar nada más allá de su experiencia. Sin embargo, y en contraste con esta idea, nos encontramos que, cuando los niños/as realizan un dibujo, representan mundos mucho más amplios que los de su propia existencia. Una prueba de ello la constituye un estudio llevado a cabo en Nahia, un pueblo egipcio en Giza, considerado como un lugar idóneo para el desarrollo de un arte

natural infantil por contar con la existencia de tan solo unos pocos cómics, revistas, propagandas, ilustraciones de libros corrientes o de textos. En este pueblo los únicos dibujos adultos que podían ver los niños eran unos cuentos que conmemoraban peregrinaciones a La Meca realizados por personas carentes de una práctica artística. En contraste, en Nahia existía un programa escolar de arte que animaba a los niños/as a dibujar sobre sus vivencias y en el que los maestros no parecían intentar influir de ningún modo sobre sus dibujos. Así los más pequeños eran libres de practicar su arte en ausencia de casi cualquier forma de imposición de imágenes por parte de los adultos. El resultado fue que, en este caso, los niños/as se influían unos a otros llegando a dibujar tan solo tres tipos de cabezas y tres tipos de cuerpos geométricos (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004).

Estos autores también trabajaron sobre dibujos infantiles realizados a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En sus investigaciones presentaron casos de dibujos en los que los niños/as ingleses de las últimas décadas del siglo XIX representaban “cuerpos en forma de botella”. Asimismo, también hacen referencia a los dibujos realizados por los niños italianos de esa misma época en los que representan figuras con “brazos que despegan de la espalda”. Podríamos decir, en definitiva, que existen verdaderas estrategias gráficas que sobresalen en algunos medios culturales, como por ejemplo, las cabezas en forma de media luna realizadas por los niños egipcios (Wilson, Hurwitz y Wilson Marín, 2003).

Wilson, Hurwitz y Wilson afirman, en definitiva, que el dibujo sería bastante escaso si no se apropiara de imágenes gráficas pertenecientes a la cultura.



*Un determinado “vocabulario” arquetípico de formas y configuraciones compone un determinado “lenguaje gráfico” (encontramos grupos de configuraciones muy distintos en los dibujos de niños de diferentes culturas” (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004:34).*

*Las percepciones personales de objetos suelen tener menor peso en los objetos dibujados que los símbolos culturales arquetípicos. Si los jóvenes disponen de pocas configuraciones gráficas adultas, imitarán las de los demás niños/as (los dibujos de niños ejercen a menudo la influencia más decisiva sobre dibujos de otros niños). Cuántas menos influencias gráficas reciba un estilo, tanto más previsible y gráficamente limitado resultará (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004:35).*

2.24. Brent Wilson

### 2.3.1. Los enfoques postmodernos del dibujo infantil. Primeros estudios sobre los dibujos de los niños/as como consumidores de imágenes visuales.

El fin de la Guerra Fría trajo consigo el derrumbamiento del régimen soviético culminado por la caída del muro de Berlín en el año 1989. Esto tiene como consecuencia la solidificación de un nuevo modelo global caracterizado por la Globalización y el Neoliberalismo. El mundo postmoderno puede desde entonces dividirse en dos grandes realidades: La realidad histórico-social, y la realidad socio-psicológica (Anderson, 2000).

En cuanto a la **realidad histórico-social**, hay que destacar varios aspectos (Anderson, 2000):

1. En confrontación con la Modernidad nace la Postmodernidad, una época de desencanto en la que se renuncia a las utopías y a la idea de progreso.

2. Los medios de masas se convierten en centros de poder y en transmisores de la verdad. Lo que no se difunde a través de un medio de comunicación masiva, simplemente, no existe para la sociedad. La información recibida a través de los medios se aleja del receptor, que acaba por restarle realidad e importancia.
3. Se produce transformación de la economía de producción en una economía de consumo. La revalorización de la naturaleza y la defensa del medio ambiente se mezclan de forma paradójica con la compulsión al consumo.
4. Internet se populariza para el gran público, que adopta este nuevo espacio de información e interacción de una forma revolucionaria para las comunicaciones, iniciando una nueva era en la historia de la sociedad.

Con respecto a las **características socio-psicológicas**, debemos señalar (Anderson, 2000):

1. El interés por la búsqueda de lo inmediato. Las personas han dejado de valorar pasado y futuro para preocuparse de forma exclusiva por el presente.
2. El aumento del culto al cuerpo y la liberación personal.
3. La pérdida de fe en la razón y en la ciencia a favor del culto a la tecnología.
4. El aumento de los usos de Internet, que pasa de ser un medio de comunicación, a convertirse en una herramienta de trabajo y una vía para las relaciones sociales y el ocio. Las personas comparten a través de Internet la diversión con amistades.
5. La desaparición de valores como el esfuerzo y la pérdida de la ambición personal de autosuperación.
6. El dominio de las nuevas tecnologías. Los seres humanos nos vamos formando a partir de los usos, prácticas y costumbres sociales de nuestro tiempo, los cuales se rigen por los nuevos medios. Las nuevas tecnologías dominan nuestra personalidad y hacen que el lenguaje heredado y cuestionado del romanticismo y del modernismo quede en desuso.

Sobre estos temas ha trabajado ampliamente la investigadora Ester Díaz, Doctora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Esta autora ha realizado importantes investigaciones que abordan el tema de la posmodernidad desde una perspectiva cultural, social y filosófica. Según Díaz, para valorar el cambio cultural y cotidiano al que venimos asistiendo actualmente, debemos hablar de tanto de las tecnologías surgidas entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, como de aquellas que florecieron a finales del milenio. Díaz denomina a las primeras “tecnologías de bajo nivel”, dentro de las cuales encuadra el ferrocarril, el automóvil, los servicios postales públicos, el libro impreso universalizado, la radiofonía, el cine y el teléfono. Dentro del mismo estudio Díaz se refiere a las tecnologías surgidas desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad como “tecnologías de alto nivel”. Ejemplo de ello son los transportes aéreos, la televisión y la informática (Díaz, 1999). Dicho esto, no resulta difícil deducir que a lo largo de este último siglo los cambios tecnológicos han producido un cambio fundamental en los hábitos y costumbres de todas las personas. Esto también ha afectado al arte postmoderno, que se caracteriza como un reflejo de la sociedad que lo envuelve.

Sin embargo, también es cierto que muchos postmodernos asumen el fracaso de los

movimientos de vanguardia. Esto ocurre porque ha tenido lugar un desfase evolutivo entre la sociedad y el arte. Mientras el artista se desarrollaba el público se quedaba en un modelo de percepción procedente de los cánones clásicos. Asimismo, son muchos también los que acusan a los postmodernos de la ausencia de nuevas propuestas e ideas. Tanto en el ámbito estético como en el ético los artistas contemporáneos son criticados por volver a interpretar la realidad a través de la reiteración de imágenes anteriores que acaban, así, por perder su sentido. Esta repetición encierra el marco del arte en el arte mismo, obligando a los artistas a asumir el fracaso del compromiso artístico y la incapacidad del arte para transformar la vida cotidiana (Bozal, 1989).

Algunas de las principales características de las posmodernidad con respecto al arte son las siguientes (Bozal, 1989):

1. El artista es entendido como un reflejo de la sociedad y ha pasado a convertirse en un modo de crítica cultural.
2. El objeto postmoderno se caracteriza por conciliar los principios, ideas y soluciones artísticas mejores y más destacadas de las épocas anteriores. Sin embargo, se adopta una posición intermedia, pues se huye, al mismo tiempo, de las soluciones extremas o muy definidas provenientes de los cánones de belleza más clásicos.
3. La adquisición de elementos históricos en los objetos artísticos contemporáneos reflejan el interés que suscita la unificación del pasado y el presente.

En definitiva, las ideas posmodernas del conocimiento y del arte sugieren hoy en día nuevas direcciones que se manifiestan en cambios en lo referente a la Educación Artística de hoy y del futuro. La concepción postmoderna del currículo determina contenidos multidisciplinares y se interesa ampliamente en el estudio de las culturas visuales. Esta extraordinaria importancia del contexto sociocultural ha provocado una progresiva toma de conciencia del poder educativo que poseen los medios de comunicación de masas y las tecnologías electrónicas (Efland, 2003).

Pero lo cierto es que existen muy pocas investigaciones sobre la influencia de la posmodernidad en la educación. Uno de los autores que más ha indagado en lo relativo a estos temas ha sido Arthur D. Efland. Según este investigador el currículo posmoderno debe abordar enfoques actuales como el **individualismo** y el **multiculturalismo**. Efland (2003) señala que, en la actualidad, el individualismo en la producción artística estudiantil sale a menudo derrotado porque la escuela es una institución intrínsecamente social con una misión socializante. Debido a esto, los estudiantes están limitados en el desarrollo de sus capacidades y en la disposición para realizar determinadas tareas, por lo que se ven frecuentemente obligados a realizar el mismo tipo de trabajo que sus compañeros de clase. La única forma entendida como impulso para el individualismo en la actualidad se basa, todavía, en una noción moderna de este concepto, según la cual se entiende la libre expresión del yo como una herramienta educativa. El punto de vista posmoderno pone en tela de juicio esta idea, basándose en la imposibilidad de llevarla a cabo y rechazando de pleno el postulado de que el individuo y la sociedad estén divididos. Asimismo, en el currículo educativo actual la representación multicultural aparece dividida, insegura y variable. Esto ocurre porque el problema de la introducción del multiculturalismo en la escuela no suele asignarse a la institución entera sino que se deja en manos del profesor (Efland, 2003).

Otro de los aspectos más importantes a destacar en la posmodernidad, es, como señalábamos antes, la importancia de la **cultura visual** y el **consumo de imágenes visuales**. Estas imágenes se transmiten a través de una gran variedad de fuentes, entre las que cabe destacar Internet, la televisión y la publicidad. Hoy en día vivimos en un mundo en el que el ciudadano medio urbano consume cerca de 800 imágenes diarias, todas ellas cargadas de mensajes que adquirimos y que pasan a formar parte de nuestra cultura visual (Efland, 2003).

Todas estas ideas relacionadas con la cultura visual han cobrado bastante fuerza e importancia en estos últimos años, especialmente a partir del año 1990 cuando empiezan a realizarse este tipo de estudios en el ámbito del dibujo infantil. Esto se refleja en el hecho de que en los últimos años los estudios evolutivos hayan cobrado fuerza en lo que se refiere a un intento por realizar una interpretación colectiva de los dibujos y pinturas que hacen los niños/as como consumidores y espectadores de imágenes.

En este sentido **D. P. Wolf** (1991) propuso a principios de los noventa tres amplias fases en el desarrollo del conocimiento estético. Cada una de estas fases viene dada como el resultado de lo que él denomina “diálogos”, que no son otra cosa que el intento de realizar una comparativa entre lo que los niños/as crean y perciben partiendo de las imágenes visuales y lo que posteriormente reflexionan partiendo de estas creaciones.

Las etapas definidas por Wolf son las siguientes (citado por Marín, 2003):

### **1. La comprensión de los símbolos pictóricos** – De los 2 a los 6 años.

En esta etapa los niños/as construyen una colección de rutinas, emociones y expectativas. A partir de sus experiencias y costumbres dan un sentido práctico a su mundo social y recorren un camino que los transforma de “seres exploradores” a “seres humanos usuarios de símbolos”, algo que les permite comenzar a opinar y a concebir el poder de la representación gráfica.

Un niño/a de 3 años puede interpretar un círculo zigzagante encerrado en un óvalo grande como “un fantasma”, “un estómago”, etc. De la misma forma, también a los 3 años, cuando un niño/a dibuja a Mickey Mouse pinta su cinturón mediante una línea que envuelve literalmente el papel por ambas caras. Es a los 5 años cuando comprende que, en una pintura, solo puede dibujar lo que aparece en el plano de la misma y pinta únicamente la porción de cinturón que ve de frente. Esto ocurre porque en estas edades, los niños/as no diferencian entre las imágenes que perciben y el mundo de objetos representados en la pintura, de la misma forma que les resulta difícil distinguir entre lo que a ellos les gusta y lo que les gusta a otras personas, así como entender la multitud de significados que puede tener una imagen. En definitiva, los niños/as tienen grandes dificultades para entender como una persona puede manifestar una cosa con varios significados diferentes de la misma forma que le cuesta apreciar la diferencia entre una imagen artística (una pintura, un grabado, un dibujo, etc.) y una no artística (un anuncios publicitario, la imagen de una revista, un mapa, etc.).

### **2. La comprensión de los sistemas visuales** – De los 7 a los 12 años.

El punto de vista que compartían los niños/as acerca de las imágenes visuales en la etapa anterior se fragmenta a medida que van conociendo el conjunto concreto de sistemas visuales que forman parte de su cultura. Los niños/a se van familiarizando con los grupos y tipos de imágenes que encuentran en su cultura y pasan a utilizar en sus dibujos gran variedad de símbolos gráficos habituales de ésta. Como ejemplo de ello, cuando a los niños/as de 7 a 12 años se les pide que realicen un dibujo de un animal tal y como aparece en un informe científico, en una señal de un parque o de un zoológico o para un museo de arte, los pre-adolescentes ya han desarrollado la capacidad de crear diferentes formas en función de su adecuación a cada uno de estos contextos.

### **3. La comprensión de la interpretación** – De los 13 a los 18 años.

En esta tercera etapa del desarrollo los adolescentes ya son capaces tanto de dialogar consigo mismos como de reconocer las opciones e iniciativas elegidas por otras personas.

Es necesario destacar que los adolescentes muestran un interés especial por los mensajes y significados transmitidos por las imágenes. Mientras los niños/as pequeños se concentran en los dibujos de animales, familias y edificios, los adolescentes pasan ya a utilizar formas gráficamente reconocibles para simbolizar mensajes sobre el amor, la naturaleza, la libertad, etc.

También en el hecho de que los adolescentes tengan la posibilidad de visitar museos radica otro cambio importante en la forma que éstos tienen de observar las obras. Desde ese momento empiezan a contar con lo que Wolf denomina “segunda visión”. Una capacidad que les permite tanto comprender su propio trabajo y el de otros como elaborar sus propias obras partiendo de las creaciones que observan en los museos. En definitiva, es en este momento cuando los adolescentes comienzan a percibir el aspecto cultural y social del arte.

Otra perspectiva del dibujo infantil en la investigación fue la ofrecida por **Paul Duncum** hacia 1993. Ese año Duncum publica el estudio *Diez tipos de dibujo narrativo entre las obras pictóricas espontáneas de los niños*. En esta investigación el autor afirma que la gran mayoría de los niños/as no representan escenas de carácter estático, sino que se dedican a la plasmación de narraciones gráficas acerca de acontecimientos complejos como juegos, batallas, etc. Duncum propuso un esquema de hasta diez tipos de estrategias narrativas que utilizan los niños/as en sus dibujos: Acción Narrativa, Acción Física, Superposición, Repetición, Yuxtaposición, Evento Gráfico, Evento Secuencia, Evento Simultáneo, Objetos separados y Tira de Cómic (Duncum, 1993).

Solamente un año más tarde, en 1994, **Anna M. Kindler**, de la Universidad canadiense de British Columbia, en colaboración con el profesor **Bernard Darras**, de la Universidad de París, publicó un estudio denominado *El contexto del desarrollo artístico: emergencia y desarrollo de la imaginación pictórica en los primeros años de la infancia*. En él se aborda el dibujo infantil no como un objeto cerrado e incomunicado, sino como una actividad que nace en un espacio complementado por gestos y expresiones verbales que acompañan a todo el proceso creativo. Según Kindler y Darras no debemos limitarnos a observar el dibujo infantil como un conjunto de trazos realizados sobre papel, sino que debemos verlo como una obra formada por sonidos, expresiones y comentarios verbales (Kindler y Darras, 1994).

*Lo que sucede sobre el papel es únicamente una parte o un aspecto, y en ocasiones no el más importante, de todo lo que realmente está sucediendo mientras se dibuja* (Marín 2003: 92).

Finalmente, la última investigadora a la que haremos referencia dentro de este recorrido por los estudios que han analizado el dibujo infantil es **Luisa M<sup>a</sup> Martínez**. Esta autora publica en 2004 uno de sus trabajos más interesantes: *Arte y símbolo en la infancia*. En él aborda el problema de las construcciones iconográficas y los modos de representación simbólica en el dibujo infantil. Martínez realiza una importante aportación al estudio de los dibujos infantiles al estudiar el significado de los signos, símbolos y nexos socioculturales que pueden aparecer en los dibujos de los niños y niñas.

A continuación se puede observar un esquema sobre la investigación llevada a cabo por esta autora en el que hemos resaltado aquellos aspectos que están relacionados con nuestro estudio (Martínez, 2004).

## 1. Símbolos atendiendo al significado. Indicadores semánticos.

1.1. Afectivo: Cuando la relación que se establece tiene un origen emocional.

1.2. Orgánicos o ecológicos: Se sitúan varios elementos dentro de su ecosistema: *Manzanas en el árbol, peces en el mar, etc.*

1.3. Funcionales: Tratan de conectar a algo o alguien con su finalidad práctica, mostrando aquello para lo que sirve: *El humo ligado a la chimenea, el agua de lluvia ligada a la nube, el instrumento de trabajo ligado a la persona que lo usa, etc.*

1.4. Socioculturales: Implican la expresión de una consciencia social en relación con el medio cultural y con los símbolos y emblemas oficiales.

## 2. Signos, símbolos y nexos socioculturales. Indicadores semánticos.

2.1. Símbolos étnicos: Cuando el significado tiene su origen en los hábitos, costumbres, ritos... que se construyen como señas de identidad de una comunidad: *Trajes, ceremonias, instrumentos, etc.*

2.2. Símbolos fácticos: Cuando el significado alude o se refiere a todo aquello que está política y socialmente aceptado como poder, autoridad: *Banderas, uniformes, insignias, etc.*

2.3. Símbolos emblemáticos: Son aquellos que reflejan señales o códigos aceptados en un determinado círculo como indicadores de pertenencia: *Ropa de marca, bebidas populares, logotipos, etc.*

2.5. Símbolos multimedia: Son los que aluden a una realidad virtual que se superpone a la realidad ordinaria. Reflejan la asimilación por parte del niño de personajes, eventos y narrativas en general (sean estas reales o de ficción) propuestas por los mass-media.

## 3. ¿Qué entiende esta investigación por semiótica cultural?

Una vez aclarado el concepto de cultura visual y habiendo hecho un repaso a la evolución de los estudios sobre dibujo infantil es necesario, como aclaramos en la introducción de este mismo capítulo, hacer mención al método semiótico cultural utilizado en esta investigación.

El motivo de la utilización de este método en nuestro trabajo se basa, fundamentalmente, en la voluntad de analizar, desde la perspectiva del pensamiento, las posibilidades actuales que ofrecen los estudios culturales para observar a las sociedades. Asimismo, destacaremos las perspectivas que ofrece este método para realizar aportaciones epistemológicas acerca de cuestiones como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas dentro del marco de los estudios culturales y visuales.

Pero antes de explicar la forma concreta en la que aplicamos el método semiótico cultural dentro de esta investigación realizaremos un repaso histórico de algunas de las teorías semiológicas más importantes, para acabar centrándonos, sobre todo, en aquellos autores que aplicaron los estudios semiológicos en el ámbito de la cultura visual.

### 3.1. Las investigaciones semióticas: Del análisis del signo a las teorías semiótico culturales.

Las primeras investigaciones semióticas que parten de un análisis cultural fueron relacionadas con la figura de **Charles Sanders Peirce** y con las ideas de **Ferdinand de Saussure**. En las aportaciones realizadas por estos autores a principios del siglo XX encontramos el origen del análisis del signo.

Para **Peirce**, el signo es básico y fundamental en su semiótica. Éste puede ser cualquier objeto que sustituye a otro objeto, algo que designa algo para alguien en cierta medida y no se deshace en componentes más pequeños. Los signos aislados simples pueden formar conjuntos de signos más complejos, su concepto de signo es general y pragmático. En la significación cooperan tres instancias: el objeto (que se pretende representar), el signo (que lo representa) y el interpretante (que lo interpreta), definiéndose éste como una norma social y la determinación de una mente que la interioriza. Asimismo para Peirce, el signo lingüístico es una entidad de tres caras, el referente, el significante y el significado. El referente es el objeto real, al cual hace referencia el signo; el significante es el soporte material o sustancia, lo que captamos de acuerdo a los sentidos; y el significado es la imagen mental que evoca el signo, el concepto o abstracción de ese algo (Pierce citado en Lotman, 1979).

**Saussure**, por otro lado, considera la lingüística una parte de la semiología. Ésta es la ciencia que estudia los signos en el seno de la vida social, principalmente en qué consisten y qué leyes los rigen. Para este autor el signo es una unidad psíquica de dos caras: la imagen acústica (significante) y el concepto (significado). En este caso, el signo no se relaciona tanto con el objeto al que sustituye, como con los otros signos que entran a formar parte del sistema al que llamamos “lengua” (Saussure citado en Lotman, 1979).

Si comparamos las aportaciones realizadas por estos dos autores seremos conscientes de que, mientras Peirce se centra en el análisis del signo –constituido por un objeto que representa a otro–, para Saussure la realidad semiótica, lejos de estar constituida por el signo, viene conformada por la lengua. De esta forma el signo acaba por transformarse en una unidad inseparable entre significante y significado (Lotman, 1979).

Después de que Peirce y Saussure apuntasen estas teorías fueron muchos los que les sucedieron en el análisis del signo. Es precisamente de algunos de estos sucesores de donde parte el nacimiento de una de las primeras corrientes relacionadas con la semiótica cultural. Hablamos de la denominada “**semiótica peirceana**”, que estudiaba las formaciones sígnicas existentes en las distintas culturas. Dentro de este tipo de estudios es posible enmarcar las investigaciones de autores como Morris, Sebeok, Delhi y Danesi, entre otros, que se centraron en analizar los vínculos existentes entre la semiótica y la cultura.

Sin embargo, no se llega a desarrollar una semiótica de la cultura íntegra hasta que ésta es planteada, en los años 60, por los investigadores pertenecientes a la **Escuela Semiótica de Tartu-Moscú**, que llegó a asegurar que la separación entre semiótica y cultura no era posible (Lotman, 1979). Pasaremos después a explicar con mayor profundidad las ideas esbozadas por esta Escuela, pero antes haremos un repaso contextual al resto de las corrientes de estudio de la semiótica desarrolladas también durante la década de los sesenta.

En los años sesenta del siglo XX la semiótica afirmaba que todos los sistemas de significación funcionaban de la misma manera que el lenguaje verbal. Los lingüistas demostraron que el idioma estaba formado por pequeñas partes cargadas de contenido y expresión: fonemas, grafemas, semas, etc. Los fonemas son unidades fonológicas mínimas capaces de oponerse a otras en contraste significativo -Por ejemplo el fonema /s/ se opone al fonema /m/ y nos permite distinguir la palabra “casa” de la palabra “cama”-. Los grafemas se constituyen en los diferentes elementos que forman parte del sistema representación gráfico de la lengua -La “ch”, por ejemplo, tiene dos grafemas para un sólo sonido-. Los semas o sememas permiten distinguir los significados de las palabras haciendo que éstas adquieran distintos matices -Por ejemplo el sema que distingue el “sofá” del “sillón” atañe al número de plazas- (Real Academia de la Lengua, 2001 y Lotman, 1979).

Por otro lado, el signo lingüístico se consideraba arbitrario en dos sentidos: En primer lugar se argumentaba que el sonido no se parecía al contenido, razón por la cual se explicaban las diferencias de idioma a idioma. En segundo lugar, el signo no se consideraba determinado por el mundo de la percepción (Sonesson, 1997).

Pasando a relacionar lo dicho hasta el momento con la imagen y sus posibles significados debemos nombrar a autores como René Lindakens, Jean-Marie Floch, Felix Thürlemann y Umberto Eco que, entre otros, afirmaron que la imagen también debía ser divisible en partes pequeñas y arbitrarias, de la misma forma que el lenguaje verbal. Sin embargo, Umberto Eco, impulsor de esta teoría, modificó más adelante su opinión. Aunque siguió siendo radical en la afirmación sobre la convencionalidad de la imagen, negó la posibilidad de analizarla en pequeñas partes (Sonesson, 1997).

Tampoco podemos obviar en este punto la figura del semiótico norteamericano **Nelson Goodman** (1976), que en la misma década a la que nos estamos refiriendo -los años 60- se interesó por las teorías de los símbolos. De acuerdo con las opiniones de Umberto Eco, Goodman considera que la imagen se parece al idioma en que es convencional. Asimismo, está de acuerdo con las ideas posteriormente desarrolladas por el italiano según las cuales las imágenes no son divisibles en unidades menores. En su libro *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*, Goodman recoge las aportaciones que realizaron teóricos como Peirce, Langer, Morris y Cassirer. Sus contribuciones con esta obra resultaron innovadoras, pues planteó una posición distinta a la que los semiólogos anteriormente citados defendían. La gran diferencia residía en la forma en que Goodman analizaba los símbolos en función del uso cognitivo que el ser humano hace de ellos. Establece así una distinción entre lo que él denomina “símbolos articulados” y “símbolos densos”. Los primeros son aquellos que pueden reproducirse sin alterar su relación representativa, pues no son sensibles a factores como el tipo de impresión, el color, el tamaño, etc. -por ejemplo, las señales de tráfico-. Los segundos, son aquellos que no pueden reproducirse sin que se altere su representación simbólica -por ejemplo, la pincelada característica de un artista-. El uso de uno u otro de estos símbolos va a determinar una construcción simbólica específica. Goodman construye, a partir de esta diferencia, toda una teoría de la denotación generalizada.

Años más tarde, en el 1968 **Umberto Eco** publica la primera edición de su libro *La Estructura Ausente. Introducción a la semiótica*. Desde la publicación de esta obra este autor realizará, a lo largo de toda su trayectoria, importantes aportaciones a la relación del signo con la cultura. En este texto Eco hace una presentación acerca del estado del arte y su relación con el campo semiótico. En su obra, Eco se basa en los padres fundadores de esta disciplina, Saussure y Peirce, tratando de ir un paso más allá de las metas de estos semiólogos. Por ello este autor hablaba de dos límites de la semiótica: el “umbral inferior” y el “umbral superior”. El “umbral inferior” estaba constituido por los signos naturales, dentro de los cuales nos entramos con el estímulo, la señal y la información física. El “umbral superior”, por el contrario, lo representaban para él las investigaciones sobre los procesos culturales y de comunicación, dentro de los cuales entran en juego los agentes humanos y su relación con las convenciones sociales. Eco se preocupa, sobre todo, por determinar el “umbral superior” (Eco, 1989).

En base a esto Eco plantea las siguientes hipótesis:

1. Toda cultura se debe estudiar como un fenómeno de comunicación. Ésto no significa que la cultura sea solamente comunicación, sino que se entenderá mejor si se estudia desde esta perspectiva (Eco, 1989).
2. Todos los aspectos de la cultura pueden ser estudiados como contenidos de la

comunicación, ya que cualquiera de ellos puede convertirse en una unidad de sentido. Si cualquier aspecto de la cultura se convierte en una unidad semántica, los sistemas de significados se constituyen en estructuras (campos o ejes semánticos) que obedecen a las mismas leyes que las formas significantes. Por ejemplo, la palabra “automóvil” deja de ser sólo una unidad semántica desde el momento en que la ponemos en relación con la entidad significante /automóvil/. Esto significa que mientras la palabra “automóvil” es aún una unidad semántica se relaciona con otras de su mismo tipo como ‘carro’, ‘bicicleta’ o incluso ‘pie’. Por el contrario, cuando la palabra “automóvil” pasa a formar parte de un nivel simbólico adquiere riqueza semántica, pues pasa a convertirse en significante de nuevos conceptos como “velocidad”, “comodidad” o “riqueza” (Eco, 1989).

Finalmente Eco afirma que estas dos hipótesis se sostienen mutuamente en forma dialéctica:

*En la cultura cada entidad puede convertirse en fenómeno semiótico. Las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura. La cultura puede ser enteramente estudiada bajo un punto de vista semiótico. La semiótica es una disciplina que puede y debe ocuparse de toda la cultura* (Eco, 1989: 33).

Este vínculo obliga a Umberto Eco a dar un paso más en el desciframiento del fenómeno comunicativo hasta llegar a aquello que denomina la “comunicación cultural”. Según este autor, si todos los fenómenos de la cultura pueden ser analizados como procesos de comunicación, entonces es necesario desarrollar un modelo comunicativo que pueda dar cuenta de sus características y funcionamiento desde las perspectivas abiertas ofrecidas por las dos hipótesis planteadas antes. Este modelo al que Eco dota de una forma sistemática, fue denominado “modelo del proceso de descodificación de un mensaje poético o estético” (Eco, 1989).

Los elementos más significativos de este modelo de descodificación son los siguientes (Eco, 1989):

1. El **emisor**, que emite un mensaje significante.
2. El **mensaje significante**, que es el mensaje producido convertido en una materia significante al ser investida de sentido.
3. El **destinatario**, que construye la imagen de la recepción.

*El destinatario transforma los significantes del mensaje en significados, aunque estos sean distintos de los que quería el emisor, y funciona como receptor semántico* (Eco, 1989: 181).

Es necesario aclarar aquí que la concepción que en aquel momento tiene Eco de la figura del destinatario, sobre todo en lo que se refiere a la posibilidad de que este reciba mensajes diferentes de los pretendidamente emitidos por el emisor, derriba modelos de comunicación anteriores y renueva las condiciones de interpretación de los procesos de comunicación. Para Eco es muy importante resaltar la acción activa que protagoniza el destinatario, que puede realizar un proceso de descodificación partiendo de su propia experiencia adquirida, su patrimonio del saber disponible, su manejo de los códigos y subcódigos de connotación, su ideología y las circunstancias del proceso comunicativo. Se trata, en este caso, de un destinatario “comprometido” con el proceso de descodificación, que domina y se anticipa al mensaje, que mira la cosa descrita de otra manera, así como los medios de representación en los que se manifiesta y el código que utiliza. Desde esta nueva perspectiva el destinatario de los mensajes goza de poder. Sin embargo, Eco también afirma que, tras la confrontación de los mensajes, éstos no quedan destruidos. Más bien al contrario, pasan a sostener la existencia de un proceso de aprendizaje, enriqueciendo los códigos existentes, reestructurándose y preparando a los futuros lectores para una nueva situación interpretativa (Eco, 1989).

Si tenemos en cuenta todo lo anterior podemos comprender los motivos por los que Eco mantuvo la hipótesis de que los hechos socioculturales podían comprenderse desde una mirada que se dirigiera hacia los procesos comunicativos. Más allá de ajustes y reflexiones constructivas, lo cierto es que aún pervive la propuesta de analizar los fenómenos culturales desde la mirada semiótica. Autores como Clifford Geertz, García Canclini y John B. Thompson, entre otros, constituyen apenas una muestra (Eco, 1977).

Como segunda parada en el repaso a la trayectoria de Eco con respecto a la semiótica cultural es necesario destacar el libro *Semiótica y filosofía del lenguaje* publicado en 1984. En esta obra el autor pone de manifiesto la influencia que las teorías de Peirce ejercen en él centrándose tanto en el ámbito histórico de la filosofía del lenguaje, como en la búsqueda de las raíces arqueológicas del significado. Eco desarrolla ahora un modelo que prevé la definición de cualquier signo gracias a la interconexión con todos los demás signos existentes. Esto lo relaciona, además, con los interpretantes de dichos signos, cada uno de los cuales está listo para convertirse en el signo interpretado por todos los demás. El modelo, en toda su complejidad, se basa en un proceso que Eco llamó de “semiosis ilimitada”. Según este proceso, y partiendo de un signo establecido como “tipo”, es posible recorrer desde el centro hasta la periferia más extrema todo el universo de las unidades culturales, cada una de las cuales puede convertirse a su vez en centro y generar periferias infinitas (Eco, 1990).

Pero Umberto Eco no fue el único autor interesado en los signos y su relación con la cultura. Al referirnos a este ámbito es necesario destacar, también, al teórico Stuart Hall, una de las figuras fundamentales en el desarrollo de los estudios culturales. En 1964 este estudioso de la semiótica publica junto a Paddy Whannel la obra *The Popular Arts*, un título que marcó su incorporación al mundo académico (Hall y Whannel, 1964).

Durante su primera etapa, entre 1970 y 1972, **Stuart Hall** se centró en el análisis de los medios de comunicación de masas. Para Hall la comunicación en sí misma no era transparente. En base a esto afirmó que la perfecta transparencia es empíricamente imposible porque la codificación y decodificación del mensaje son procesos que se ven influidos por los significados connotativos y denotativos que éste transmite. Asimismo, Hall recoge la comprensión de la teoría comunicativa en una de sus obras más relevantes *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. En ella establece una línea maestra de investigación que a partir de entonces conformará una de las bases del paradigma comunicativo de los estudios culturales al tratar de apartarse del análisis meramente formalista del mensaje y analizar el signo televisivo con apoyo de la semiótica de Peirce, Roland Barthes y, sobre todo, Umberto Eco. Así, Hall establece en esta obra un nexo entre la investigación de las culturas y subculturas y el análisis de los procesos de comunicación de los medios y las audiencias. Dicho esto queda claro que las investigaciones realizadas por Hall explican el funcionamiento de los medios de comunicación y la cultura en las sociedades actuales. Por ello las respuestas dadas por este autor continúan siendo útiles, importantes y aplicables a los contextos de la educación artística en la actualidad (Hall, 2004).

Llegados a este punto es ya necesario hablar de la mayor aportación realizada en la historia de las investigaciones del signo a los estudios semiótico culturales. Estamos hablando de la ya antes mencionada **Escuela de Tartu-Moscú** fundada por el lingüista y semiólogo ruso Iuri Lotman. Este autor es uno de los primeros en dar mayor importancia al estudio de los procesos que al análisis de las proyecciones simbólicas humanas. Esto permite que la Escuela de Tartu se adentre en el marco de las semióticas discursivas de la significación y la comunicación que se encuentran en el entramado de la cultura (Cáceres, 1993).

Los trabajos de **Lotman** acerca del signo se dieron a conocer a partir de la década de los 60. Fue, concretamente, a partir del año 1963, tras la publicación del libro *La delimitación de los conceptos*

*lingüístico y filológico de estructura*, cuando se le empezó a considerar el primer estructuralista soviético. Sólo un año más tarde Lotman publicó sus *Lecciones sobre poética estructural* en el primer número de la revista *Trabajos sobre sistemas sígnicos*, publicada por la Universidad de Tartu. Lotman continuó con sus análisis en la década de los setenta con la publicación de *La estructura del texto artístico* (1970) y *El análisis del texto poético* (1972) para centrarse ya en el año 73 en los estudios sobre cine. Pero no es hasta el año 1979 cuando aparece en España una antología de textos titulada *Semiótica de la Cultura* que reúne escritos de Lotman y de otros componentes de la Escuela de Tartu.

Llegados ya a finales del siglo XX, concretamente en 1990, Lotman publica *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*, con una introducción de Umberto Eco. En esta obra se resumen sus investigaciones sobre semiótica y culturología entre los años 60 y los 80. Dos años más tarde, en 1992, abordó la cultura como un hecho concreto en la publicación *Cultura y explosión*, para la que redactó más de 550 textos. Finalmente, destacaremos la publicación de tres volúmenes titulados *La semiosfera I*, *La semiosfera II* y *La semiosfera III*, editados y traducidos en España por Desiderio Navarro, que reúnen una antología de los textos teóricos de Lotman.

Repasada la trayectoria de Lotman nos centraremos ahora en los trabajos desarrollados en conjunto por los investigadores pertenecientes a la **Escuela Semiótica de Tartu-Moscú** (ESTM). Según esta Escuela, la base de una cultura está constituida por una serie de elementos semióticos. Estas unidades significativas vienen dadas por la conservación de signos y textos que determinan y mantienen los procesos de auto-identificación de los miembros de esa cultura. Es necesario aclarar que cuando hablamos en este caso del término “identificación” nos referimos a aquellos elementos que podrían tener diferentes significados y aplicaciones. Así, un “identificador” es un elemento capaz de diferenciar a una persona de otra, a un objeto de otro, etc. Esto sería lo mismo que decir que cada persona u objeto tiene una identidad propia y única (Lotman, 1979).

Por otro lado, la ESTM defendía también que todo elemento semiótico estaba relacionado con la circulación y transformación de la cultura en la que se encontraba, es decir, con la comunicación tanto “intracultural”<sup>2</sup> como “intercultural”<sup>3</sup>. Finalmente, otra de las ideas elaboradas por este grupo de analistas fue que los elementos semióticos se relacionaban con la producción de nuevos signos y nueva información. Esta concepción garantiza la posibilidad de innovar en el campo de los significados, un hecho que resulta fácilmente vinculable con el ámbito referente a la actividad creativa (Lotman, 1979).

Asimismo, este concepto enlaza con otro que resulta ser una de las nociones de mayor relevancia desarrolladas por esta Escuela y que se refiere al estudio de los modelos dentro de una cultura. En base a esta idea los autores pertenecientes a este grupo vislumbraron que la semiótica cultural, lejos de dedicarse únicamente al análisis de las culturas, pretendía llegar a analizar los modelos que los miembros de una determinada cultura creaban sobre la misma (Sonesson, 1997).

*Desde este punto de vista podemos tomar clichés como “la sociedad de información”, “la sociedad de imágenes”, “la sociedad postindustrial”, “el estado postmoderno”, etc. y preguntarnos lo que estos automodelos significan en realidad* (Sonesson, 1997: párr. 6).

Una idea de suma relevancia porque consigue superar, por primera vez, los estudios semióticos basados en esquemas formalistas y estructuralistas.

<sup>2</sup> La comunicación intracultural se refiere a aquellos procesos de intercambio de información que se dan entre los miembros de un mismo grupo cultural.

<sup>3</sup> La comunicación intercultural se refiere a aquellos procesos de intercambio de información que se dan entre miembros de diferentes culturas de una forma respetuosa e igualitaria.

Haciendo referencia a las ideas desarrolladas por Lotman y la Escuela de Tartu es posible llegar a la conclusión de que la semiótica ha sido, a lo largo de la historia, una de las principales formas de acercarnos a los estudios culturales. Esto es así porque esta disciplina, además de constituir una de las bases de cualquier cultura, se puede convertir en el método a utilizar dentro de una investigación “culturoológica”, definiendo la “culturología” como la ciencia que estudia tanto la reflexión como la autodescripción de la cultura. A partir de este momento se da, en definitiva, un importante impulso a la ampliación de los estudios culturales en el campo de la semiótica, llegándose a convertir este ámbito en una ciencia con “estatus propio” que contará, desde entonces, con un vasto campo de aplicación (Cáceres, 1993). Dicho esto, pasaremos a profundizar aún más en el ámbito de la semiótica cultural. Para ello seguiremos refiriéndonos a las ideas desarrolladas por el pensamiento lotmaniano.

Los hitos fundamentales del pensamiento lotmaniano se pueden fijar en torno a su concepto del lenguaje. Un concepto que permite el desarrollo de tres componentes significativos: el sistema modelizante, la noción de cultura y la semiosfera (Cáceres, 1993).

### **1. El sistema modelizante:**

Desde el punto de vista de la semiótica, aquello que se encuentra en cierto modo asociado con el significado pertenece a la cultura, siendo la lengua natural su elemento central. Para la Escuela de Tartu la lengua natural se considera el “sistema modelizante primario”, ya que contiene una imagen general del mundo. La lengua se convierte, entonces, en el ejemplo modelo para la estructura de la cultura y otros sistemas sociales, como la religión, las leyes, la ciencia, el arte, el folclore y el mito, que se observan como dominios que están sobrepuestos a la lengua y son los denominados “sistemas modelizantes secundarios”. La lengua natural es, por tanto, el sistema de signos por excelencia. Su calidad semiótica no presenta ninguna duda y es utilizada, además, con otras funciones como la proyección del pensamiento o el mantenimiento de lazos sociales (Zylko, 2005). Este aspecto es apreciable incluso en la creación artística, por tratarse ésta también de un lenguaje con una organización interna propia. En base a esto la creación artística es un signo en sí misma, y forma parte activa de la comunicación que se establece entre el autor de una obra y su espectador (Lotman, 1979).

Hay que destacar que Lotman pronto se dio cuenta de que este modelo de cultura, que hablaba de la distinción entre sistemas primarios y secundarios modelizantes, era un artificio demasiado alejado de las realidades culturales. Por este motivo decide, a principios de los años ochenta, revisar este acercamiento semiótico a la cultura. Tras realizar esa revisión publica su obra *Sobre la semiosfera* un trabajo fundamental para el desarrollo de la semiótica de la cultura que será analizado con más detalle a continuación (Lotman, 1996).

### **2. La noción de cultura:**

Según el pensamiento lotmaniano una cultura es resumible en dos conceptos: memoria y sistema de comunicación.

Lotman se refiere a la memoria en los siguientes términos:

*El término memoria se usa en el sentido que se le da en la teoría de la información y en cibernética: es decir, la facultad que poseen determinados sistemas de conservar y acumular información (Lotman, 1979: 41).*

Con respecto a los sistemas de comunicación Lotman señala que los tipos de comunicación “intracultural” e “intercultural” son dos de los cimientos a partir de los cuales es posible establecer la cultura. Asimismo, afirma que toda cultura crea elementos de autocomprensión y autodescripción que afectan a su propio funcionamiento (Vázquez, 2009).

*El trabajo fundamental de la cultura... consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre. La cultura es un generador de estructuralidad; es así como crea alrededor del hombre una socio-esfera que, al igual que la biosfera, hace posible la vida, no orgánica, obviamente, sino de relación (Lotman, 1979:70).*

### 3. La semiosfera:

Destacados investigadores como Lotman y Uspenski, entre otros, fueron los que trabajaron en este concepto y, con él, rompieron con los cerrados esquematismos imperantes. La denominada semiosfera nos sitúa en una atmósfera significativa en la que la cultura no está separada del sentido o significado de las palabras, las frases o los símbolos. Esta nueva atmósfera está sujeta a procesos azarosos, caóticos, impredecibles, plagados de turbulencias y concatenaciones que van más allá de los procesos lineales de causalidad inmediata. La semiosfera es, en definitiva, un término creado por Lotman para hacer referencia a los sistemas de significación creados por la mente humana; un espacio fuera del cual la semiótica, simplemente, no existe. En esta semiosfera los intercambios comunicativos se convierten en procesos de recodificación porque dentro de la misma el espacio de la semiosis no es homogéneo. La propia semiosfera guarda en su interior esferas únicas de sentido y semiosferas particulares, que no son más que espacios individuales o espacios pertenecientes a distintos grupos sociales. Esto hace que Lotman entienda la imagen o el texto que se presenta ante los ojos de cualquier ser humano, no como la codificación de un mensaje en un lenguaje cualquiera, sino como un complejo mecanismo que combina diferentes códigos y es capaz de transformar los mensajes recibidos para producir nuevos mensajes. Es fácil deducir entonces que, en este complejo desarrollo, las posiciones del lector y del autor no tienen por qué coincidir, por lo que la función socio-comunicativa del texto o la imagen se puede confundir y complicar (Lotman, 1996).

En definitiva, la semiótica lotmaniana fue la corriente iniciadora de los estudios de semiótica cultural, pero a partir de sus aportaciones fueron muchos los investigadores que empezaron a centrarse en los estudios culturales. Esto dio lugar al desarrollo de algunas de las teorías iniciadas por la Escuela de Tartu. Uno de los autores que trabajó en este sentido fue **Fritjof Capra** (1987). Capra es el primero que insiste en la necesidad de crear un nuevo paradigma partiendo de las ideas lotmanianas. Mientras que el desarrollo de los conceptos de la semiótica de la Escuela se fundamentaba en las aportaciones formalistas de los años veinte, en las teorías de la información y en la cibernética, algo que se manifiesta incluso en la terminología empleada, Capra propone que la semiótica cultural se base, más bien, en una concepción holística de la realidad. Las ideas de Capra tendrán influencia en el propio Lotman quien, en sus últimos estudios, realizará un esfuerzo por abrir su pensamiento al nuevo modelo.

Otra de las ideas desarrolladas a partir de la Escuela de Tartu es el hecho de analizar los modelos que los miembros de una cultura realizan de su propia cultura (Sonesson, 1997). En relación con esto **Vázquez Medel** (2009) subrayó tres principios importantes:

1. Un sistema cultural es una realidad tan compleja que resulta imposible someterla a una descripción exhaustiva.

2. Como no se puede renunciar a la tarea de conocer “científicamente” los sistemas culturales, tendremos que proceder necesariamente a reducciones, estableciendo desde nuestra posición de observadores un conjunto de principios y valores que privilegien unos elementos frente a otros.

3. Este proceso hace imposible que nuestra tarea descriptiva esté exenta de interpretación y de valoración.

En definitiva, nuestro conocimiento de los procesos simbólicos es inexacto y deformante. Esto se debe a la naturaleza misma de esos procesos y a la de nuestros instrumentos cognitivos. Así, un texto concreto o una imagen observada en unas determinadas condiciones va a reflejar una serie de intereses y preferencias significativas (Vázquez, 2009).

En relación con las ideas de Vázquez existe una teoría denominada “constructivismo radical” que, según **Von Glasersfeld**, hace referencia tanto al problema del conocimiento como al hecho de conocer. El constructivismo radical debe su nombre a la importancia que concede a la creencia de que nuestras representaciones del mundo sean realmente construcciones. Para Glasersfeld el conocimiento se encuentra en la mente de las personas, y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que crearlo sobre su propia experiencia individual. Asimismo, señala que todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos, y aunque es posible encontrar razones para creer que la experiencia de una persona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si en realidad es la misma. Según este enfoque los sentidos funcionarían como una cámara que proyectaría una imagen única del mundo en cada uno de nuestros cerebros. El sujeto generaría, de manera activa, suficientes modelos potenciales, y el rol que jugaría el entorno se reduciría a reforzar algunos de esos modelos mientras elimina otros en un proceso de selección. Cada sujeto erige, por lo tanto, una serie de construcciones mediadas biológica y socialmente, cuya relación con el mundo que supuestamente representan es obviada (Glasersfeld citado en Vázquez, 2009).

Una de las consecuencias más importantes de la teoría del constructivismo radical es que replantea la relación entre el investigador y lo investigado. A partir de ese momento el investigador debe tener en cuenta tres cosas: que existe una dependencia recíproca entre el observador y el mundo observado, que las observaciones son siempre relativas al punto de vista del observador y que la observación influye de forma directa en lo observado (P. Watzlawick-P. Krieg, 1994). En base a estas ideas Vázquez Medel (2009) en su texto *La semiótica de la cultura y la construcción del imaginario social*, afirma que conocimiento, cultura y sociedad son elementos inseparables. Así, la semiótica de la cultura debe reconocerse y redefinirse en una nueva y decisiva tendencia dirigida hacia el constructivismo radical en el que el universo de lo humano se encuentra formado por dos complejos: uno biocerebral y otro sociocultural.

Con el concepto de constructivismo radical terminamos el repaso de algunos de los estudios semióticos referentes a las culturas o sociedades. A partir de este momento, y centrándonos ya más en la forma de aplicación de la semiótica utilizada en esta investigación, nos centraremos en los trabajos que defienden el uso la semiótica cultural como un método de análisis para las imágenes.

### **3.2. Semiótica y cultura visual: El uso del método semiótico cultural en el análisis de las imágenes visuales.**

**Deborah L. Smith-Shank** (2004), en su libro *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance*, mantiene que los campos de la semiótica y la cultura visual pueden aproximarse en el ámbito de la investigación porque su asociación natural está demostrada. Esto resulta obvio si

tenemos en cuenta, como ya hemos visto hasta el momento, que la semiótica estudia los signos y símbolos de las culturas, y la cultura visual está formada por esos signos y símbolos. Precisamente en este libro, Smith-Shank recopila las experiencias de diferentes autores que han abordado sus investigaciones a partir de la semiótica y de la cultura visual, demostrando así una conexión entre ambas.

- **María Stokrocki** (2004) realizó una interpretación y descripción del carnaval durante un desfile de disfraces de Halloween en Tempe, Arizona. Para realizar este estudio Stokrocki se basó en el trabajo de Mikhail Bakhtin, un novelista y semiólogo ruso que escribió acerca de esta festividad. Tras interpretar el desfile semióticamente María Stokrocki afirmó que el carnaval es un lugar de risas, sensaciones corporales, inversión de papeles, espectáculos, historietas, ataques verbales y representaciones. En su trabajo destaca, además, la definición que hace de la palabra parodia. Un término al que se refiere como una imitación artística que da lugar a una “especie de burla”. Según Stokrocki, el carnaval funciona como “performance” y terapia de juego, reflejando las dimensiones de nuestra humanidad, liberando a la gente de formas estrechas de pensar y trayendo consigo toda una serie de implicaciones que pueden afectar a ámbitos como la enseñanza y la investigación.
- **Carol Jeffers** (2004) escribió acerca de su compromiso con la obra de Leonardo DaVinci la Mona Lisa desde el momento en que era una niña hasta que se convirtió en profesora de arte, madre e investigadora.
- **Enid Zimmerman, Adele Flood, Kit Grauer y Rita Irwin** (2004) relataron historias acerca de colecciones de signos que conforman su propio “yo” como forma de apoyo a sus prácticas en la enseñanza.
- **Paul Duncum** (2004) realizó con sus estudiantes una lectura semiótica de las representaciones visuales que se hacen de los niños en los anuncios de televisión y demás medios de comunicación. En su estudio, Duncum concluyó que el hecho de realizar con los niños una lectura semiótica de las imágenes en las que ellos mismos aparecen referenciados trae como resultado una mejora de la comprensión de las nociones culturales y personales de la infancia.
- **Julie McGuire** (2004) examinó las formas de publicidad que impregnan nuestra cultura y analizó lo que éstas revelan acerca de nosotros mismos.
- **Christine Woywod** (2004) reflexionó sobre las prácticas de su enseñanza en un intento de avanzar hacia un currículo que pudiese incluir tanto cultura visual como semiótica en las clases de arte.

Basándose en todos estos ejemplos Smith-Shank (2004) concluye que los estudios de semiótica cultural pueden utilizarse y se utilizan para representar tanto el mundo que nos rodea como lo que dicen sobre éste los mensajes. Señala además que un signo es todo aquello que representa algo para alguien por lo que puede presentarse en forma de palabras escritas y habladas, de gestos o de objetos. Asimismo, los significados atribuidos a estos signos cambian con el tiempo inevitablemente, en función de los contextos y de nuestra propia comprensión. Por ello, nunca sabremos todo lo que un signo específico significa para otra persona, pues esta lo interpretará en función de sus propias experiencias, intereses y hábitos.

La obra de Smith-Shank (2004) es, en definitiva, un intento de conversación comunitaria sobre la autenticidad del significado en función de las formas de interpretación semióticas. Partiendo

de todos los ejemplos ofrecidos se deduce que ningún autor ni receptor de imágenes tiene la verdad absoluta, pues cada uno muestra su propia experiencia y conocimiento. Así, en un proceso de comunicación basado en imágenes, la cultura visual está involucrada de forma irreversible haciendo que determinados objetos de una cultura particular, las propias experiencias y una determinada situación contextual formen parte del proceso. Por todos estos motivos los campos de la educación artística y la semiótica han ido más allá de los estudios formalistas y estructuralistas llegando a definir la obra de arte como un dispositivo semiótico que puede ser analizado en base a las modificaciones e interpretaciones realizadas por su autor de los códigos comúnmente socializados (Smith-Shank, 2004).

Llegados a este punto, estamos ya en posición de discernir, como dijo Haywood (2004) que las imágenes, los anuncios, las películas y otros estímulos visuales yuxtaponen varios sistemas de signos como los pensamientos de las personas, los recuerdos y las experiencias de vida. Asimismo, podríamos deducir que dentro de estos tipos de comunicación los mensajes implícitos del anunciante, los estilos de presentación y las imágenes visuales responden a la configuración de los pensamientos, las personalidades y los hábitos de vida de innumerables personas.

Una vez aclarado el hecho de que cualquier sistema que entre dentro de la gama de posibilidades semióticas no sólo transmite mensajes, sino que sirve como generador de otros nuevos (Smith-Shank, 2004) y explicitado el concepto de que cada experiencia de recepción tiene lugar en un entorno local individual o en un espacio de confluencia colectivo ligado a un contexto destacaremos el lenguaje como un medio interesante de interpretar esos mensajes (Haywood, 2004).

La lengua se convierte en un elemento valioso como sistema decodificador porque está indisolublemente ligada a nuestra forma de entender el mundo. Para cada uno de nosotros, nuestra manera de pensar y nuestra autoimagen tienden a cohesionarse en torno a un patrón identificable y repetible de significados discursivos, que primero se heredan y luego se escriben con nueva y fresca experiencia de significados (Haywood, 2004). Según Gergen (citado en Haywood, 2004), estos discursos psicológicamente interpretados de auto-conocimiento se fusionan con la cultura como sistema de construcción de significados. De este modo deja de existir una distinción entre la actividad psicológica y la cultural, lo que hace que las imágenes del “yo” se inscriban dentro de los discursos culturales del “yo” en relación con otros.

Sin embargo, el lenguaje no tiene porque tomar la forma de la palabra escrita. Si hablamos, por ejemplo, del caso concreto de los niños, podríamos decir que los ejemplos más tempranos de comunicación son siempre dibujos. Antes de que los niños puedan escribir lo que está en su mente, son capaces de dibujarlo. De esta forma la imagen se convierte tanto en texto como en experiencia, y a través de ella se produce la transmisión de significados y la construcción de los recuerdos. Este ejemplo nos permite considerar “lo visual”, no sólo como una forma descriptiva o interpretativa, sino también como un agente de transformación en la construcción de nuevos conocimientos (citado en Haywood, 2004).

Esta idea, esbozada por Gergen, encuentra aplicación en un estudio realizado por **Haywood** (2004) en el que se desarrolla un modelo de reinterpretación de la cognición y el intercambio cultural. En este trabajo el autor proporcionó a la investigación en el ámbito de la educación artística un paradigma de la forma en la que se produce el aprendizaje social y la formación de la identidad. Para ello ofreció a los niños la oportunidad de utilizar herramientas visuales para narrar sus propias experiencias, transformando con ello las imágenes en puro significado. Haywood formuló a los niños/as la siguiente pregunta: “¿Qué es grande?”. Ante esta cuestión un niño respondió: “Un cráneo de dinosaurio es grande”. Su respuesta tenía que ver con la visita a un museo que había realizado con su padre y, al hacer un dibujo, el niño representó una figura de sí mismo a mayor tamaño que el

resto de los personajes, junto con la figura del dinosaurio, representado también a gran tamaño. Después de aquello Haywood proporcionó al niño, que tenía una gran habilidad para la ilustración, un cuaderno de dibujo y grabado, en el que debía recoger sus pensamientos diarios en forma de imágenes.

Llegados a este punto, es el momento de analizar la importancia de la semiótica en lo que se refiere al significado de todo tipo de imágenes, examinando las representaciones visuales mediante un proceso que trasciende la forma descriptiva o temática. Con respecto a esto, ya en el año 1978 **Vygotsky** argumentó que la mente es una construcción social generada por el diálogo con el mundo del contexto. Los significados culturales se mueven en esa mente, que interpreta tanto los nuevos contextos como las experiencias extraídas de la realización de nuevas acciones. De esto se deduce que la cultura da forma a nuestra interpretación, y es nuestra mente la que puede rehacer esas interpretaciones. Pero Vygotsky fue incluso más allá, afirmando que las interpretaciones que los seres humanos hacemos de las imágenes se convierten en las bases para la expansión de los discursos sociales, dando lugar también a relatos de identidad que nos ayudan a saber de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos.

Años después de estas afirmaciones **Göran Sonesson** (1997) profundiza aún más en el análisis de las imágenes en su artículo *Semiótica cultural de la sociedad de imágenes*. De la reproducción mecánica a la producción digital, publicado en la revista *Heterogénesis*. En esta publicación Sonesson sostiene que la actual sociedad de la información es una sociedad de imágenes, afirmando que hoy en día podemos decir de la imagen lo mismo que dijeron los formalistas rusos y la escuela de Praga de la obra literaria, esto es, que nace como un acto inédito tan alejado de las formas artísticas anteriores como de los medios hasta el momento estandarizados.

También el investigador mexicano **Tanius Karam** (2005) trata el tema de la imagen en relación con la semiótica. Este autor propone analizar los significados de la misma dentro de una “semiótica de lo visual”, argumentando que el estudio de este ámbito es más variado de lo que parece. Según Karam la imagen es un componente fundamental de la cultura, de la vida social y de la vida política, por lo que estudiarla nos puede ayudar a reflexionar sobre la forma en que se construye socialmente el sentido en ciertos procesos de comunicación visual. El analizar la imagen desde una perspectiva semiótica nos permitirá acercarnos al sentido que tienen sus construcciones en la sociedad y a las relaciones que se establecen entre los receptores de las mismas y sus usos sociales. Pero todo esto es aún más complejo, pues el proyecto de “semiótica visual” que propone este autor forma parte de lo que hasta el momento denominamos “semiótica de la cultura”. En base a esto el análisis de una imagen no se reduce únicamente al análisis de los códigos visuales, sino que incluye la manera en la que ésta forma parte de la representación social, media la relación del ser humano con el mundo que lo rodea y construye visiones de ese contexto.

Pero fue la investigadora **Gillian Rose** (2001) en su obra *Visual Methodologies* una de las autoras más interesadas en trabajar el tema de la semiótica cultural en la sociedad de la imagen. Según Rose, el método semiológico es el resultado del trabajo y las aportaciones de varios de los principales teóricos sociales, entre los que hay que destacar la figura de Judith Williamson (1978), autora de un estudio semiológico denominado *Decodificación de anuncios*. En este trabajo Williamson cita a diferentes figuras que constituyen solamente una parte del amplio entramado de intelectuales que reflexionaron acerca de la semiología: Althusser, Barthes, Benjamin, Berger, Brecht, Foucault, Freud, Gramsci, Lacan, Le vi-Strauss, Marx, Sussure, etc. Al hablar de semiótica estamos por lo tanto hablando de una materia que incluye toda una serie de ideas complejas y cuyas implicaciones reales todavía se debaten en la actualidad. Ese es precisamente, el motivo por el que existen diferentes formas de análisis dentro del ámbito de la semiología. En el contexto de este debate autores como Mieke Bal y Norman Bryson (1991) han reivindicado el valor de la semiología asegurando que la cultura

humana está compuesta por signos, cada uno de los cuales cuenta con diferentes significados, interpretados de forma dispar por cada ser humano según la cultura a la que pertenezca.

Partiendo entonces de la consideración de la semiología como una ciencia Rose (2001) llega a analizar conceptos como los de “ideología” y “ciencia”. Para Rose la “ideología”, concebida desde la perspectiva marxista de Louis Althusser, es el conocimiento que se construye para legitimar las relaciones desiguales de poder social. La “ciencia”, en cambio, es un conocimiento que denuncia esas desigualdades. Este uso del término ideología es característico de la perspectiva marxista en lo relacionado con la semiología. Como apoyo a estas nociones Rose cita a autores como Marx y Engels, que defendieron que las ideas de la clase dominante son, en cada época, las ideas dominantes.

Pero autores como **Robert Hodge** y **Gunther Kress** (1988) en su obra *Semiótica social* ya habían argumentado antes que Rose que, en las sociedades capitalistas, como en la mayoría de otras formaciones sociales, se dan desigualdades en la distribución de los bienes. Esto trae como consecuencia la existencia de diferencias dentro del tejido social entre gobernantes y gobernados, explotadores y explotados. En este tipo de sociedad la presencia de estructuras caracterizadas por la dominación resulta, en definitiva, obvia. Asimismo, también resulta fácil observar que los poderes dominantes ofrecen al mundo representaciones del mismo afines con sus propios intereses.

Llegamos con esto a la clave que pretendíamos explicar desde que comenzamos a hablar de los conceptos de “ideología” y “ciencia” según Rose (2001), y es que, como dice **Williamson** (1978) en su obra *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising* las desigualdades sociales acaban por legitimarse en el seno de nuestro pensamiento gracias a la colaboración de nuestra propia subjetividad. A pesar de las diferencias sociales, los seres humanos tenemos la necesidad de pertenecer a algo, de contar con un lugar social. Si esto no ocurre, nos hacemos con un imaginario<sup>4</sup> que perpetúe las condiciones sociales necesarias para nosotros. Según este autor el medio más directo de influenciar este imaginario en las sociedades capitalistas es a través del uso de la publicidad. Williamson asegura que el hecho de que los anuncios se encuentren por todas partes hace que se conviertan en formas autónomas representantes de una realidad independiente que los seres humanos relacionamos de forma directa con nuestras propias vidas.

Por este motivo Williamson (1978) opta por utilizar la semiología como un método que nos puede ayudar a penetrar en la aparente autonomía de los anuncios y la realidad con el fin de revelar su condición ideológica. En nuestra sociedad, mientras que las diferencias reales entre las personas son creadas por su papel en el proceso de producción, es el producto de su propio trabajo el que se utiliza, en las falsas categorías invocadas por publicidad, para ocultar la verdadera estructura social. Así, en lugar de identificarse con lo que producen, las personas se identifican con lo que consumen, pensando que pueden ascender en la escala social a través de lo que son capaces de comprar. Williamson hace, de este modo, una clara distinción entre las estructuras de la realidad y el falso conocimiento de las diferencias sociales ofrecido por los anuncios. En definitiva, utiliza la semiología, a la que describe como una ciencia, como un método de análisis del funcionamiento del imaginario.

Aclarado lo anterior podríamos decir, entonces, que el conocimiento que legitima la posición social de los grupos dominantes es “ideológico”. Sin embargo también podría decirse que también lo son los conocimientos de otras posibilidades de organización social que están en manos de los grupos dominados. Esta es la idea defendida por Hodge y Kress (1988), a los que ya antes hicimos referencia, al afirmar que cualquier conocimiento que sanciona una forma particular de organización social debe ser descrito como ideológico. Por ello, los objetivos fundamentales de la semiología son

---

4 Una forma sencilla de definir el uso que Williamson hace del término “imaginario” es entenderlo en contraposición con lo que denominamos “real”.

tan ideológicos como los que tienen los anuncios o cualquier otro tipo de imágenes susceptibles de crítica. La diferencia entre ellos se encuentra, no en su condición de verdad, como podríamos pensar, sino más bien en los efectos sociales que tienen cada uno de los tipos de ideología a los que nos referimos.

Autores como **Mieke Bal** y **Norman Bryson** (1991), en su obra *Semiothics and art history* ofrecen una versión diferente, llegando incluso más allá en la enunciación de este mismo argumento. Según ellos, dado que todo conocimiento depende de los signos, es vulnerable a la reinterpretación semiológica, incluido el de los propios semiólogos. Más adelante Bal (1996) publica también *Double Exposures: The Practice of Cultural Analysis* en el que describe un proceso que él denomina de “doble exposición”. Según Bal, cuando un crítico escribe sobre un vídeo, no sólo se debe tener en cuenta el vídeo interpretado, también es necesario contemplar que en la interpretación se encuentran expuestas las ideas del propio crítico, que también pueden ser interpretadas por quien lo lee. Esta complejidad es, por lo tanto, un objeto a analizar, junto al que se debe tener en cuenta, además, la subjetividad académica y la materia original. En definitiva, estos autores se centran el análisis tanto del emisor o creador de una determinada imagen como en su audiencia, argumentando que la semiología puede ser el tipo de análisis utilizado para estudiar ambos elementos.

### 3.3. La aplicación del método semiótico cultural en esta investigación.

Una vez realizado el repaso de algunos de las investigaciones que se han basado en la utilización de métodos semióticos para el análisis de las imágenes visuales ya es el momento de aclarar la forma en la que esta investigación utilizará los recursos de la semiología para la consecución de sus objetivos. Para ello, explicaremos la aplicación hecha en este estudio del método semiótico cultural en dos partes:

1. En primer lugar procederemos al estudio de la importancia de los símbolos culturales. Para ello esta investigación realizará una exploración de las conexiones existentes entre estos símbolos y otras estructuras más amplias de sentido. Nuestra intención es, simplemente, reflexionar acerca los modelos que la sociedad construye de determinadas imágenes, utilizando así la semiología como un método de crítica visual. El resultado de esta aplicación es la elaboración de una serie de cadenas de significados visuales o de “relaciones” que nos permiten contextualizar los símbolos culturales.
2. En segundo lugar trataremos de profundizar en el diálogo de significados que se establecen entre los espectadores o la audiencia que a nosotros nos interesa, los niños/as de Educación Infantil, y las imágenes visuales de las series y películas de animación y los videojuegos. La intención es conocer la forma en que los más pequeños relacionan su propio contexto social y familiar con sus referentes culturales. Para ello someteremos nuestros criterios para la elección de imágenes –en este caso, los dibujos realizados por los niños/as- a criterios semiológicos. La selección no será, por lo tanto, aleatoria, pues requiere un conocimiento extenso sobre los significados de las imágenes que se están examinando.

Para llevar a cabo estos dos tipos de análisis tendremos en cuenta una serie de ideas concretas, señaladas, algunas de ellas, por algunos de los semiólogos antes mencionados y complementadas con las de otros investigadores que nombraremos a continuación.

En primer lugar, si tenemos en cuenta que una de las pretensiones de la semiología es aclarar las diferencias existentes entre signo y significado, nuestro primer paso para llevar a cabo un

análisis semiológico de la imagen será identificar sus elementos básicos, esto es, sus signos. Según Bal y Bryson (1991), es muy difícil distinguir los signos visuales porque no existen límites claros entre las diferentes partes de una imagen. Sin embargo, una vez que éstos han sido provisionalmente identificados, sí que es posible ya explorar sus significados.

Judith Williamson (1978), por ejemplo, utilizó una lista que le sirvió como guía para identificar cuáles eran los símbolos presentes en los anuncios publicitarios. Una vez identificados, analizó también qué significados podría tener cada uno.

1. Forma de representar los cuerpos o figuras humanas: Parcial o completa.
2. Significado de las figuras representadas.
3. Edad de las figuras representadas.
4. Cualidades asociadas a las figuras representadas: Inocencia, sabiduría, senilidad, etc.
5. Forma de representar el género: Imágenes estereotipadas de la masculinidad o la feminidad ¿Aparece la figura masculina reflejada como un paradigma del éxito, la actividad y la racionalidad?, ¿Está la figura femenina asociada a las tareas del hogar o presenta rasgos de pasividad y emocionalidad?
6. Forma de utilizar el tamaño en la representación: Posible indicador de la importancia de lo representado.
7. Forma de representar las miradas: Dureza o fragilidad. ¿Están estas basadas en las nociones convencionales de la belleza masculina y femenina?
8. Forma de tratar conceptos como la raza, el sexo y la belleza: ¿Están las representaciones basadas en nociones culturales o convencionales?
9. Forma de representar la expresión: expresiones faciales utilizadas y asociación de esas expresiones faciales a figuras concretas: ¿Quién se muestra feliz, orgulloso/a, triste, etc.?
10. Forma de representar el tacto: ¿Quién está en contacto con qué?, ¿Con qué efectos?
11. Forma de representar el movimiento del cuerpo en determinadas figuras: actividad o pasividad.
12. Forma de representar la posición de las figuras: ¿Cuál es su disposición espacial?, ¿Quién se posiciona como superior e inferior?
13. Presencia de accesorios y utilería en la representación: ¿Qué accesorios aparecen y por qué motivo? ¿Tienen estos alguna connotación?
14. Contexto de representación: ¿Se trata de un entorno exótico, fantástico o está más ligado a la realidad?

Con respecto a la realización de un análisis simbólico que se sirva de estos elementos es necesario tener en cuenta que los signos son complejos y pueden significar más de una cosa a la vez. En base a esto es posible examinar el mismo signo atendiendo a varios de los aspectos mencionados.

Una de las características más importantes que se desprenden de la forma de análisis propuesta por Williamson (1978) es el estudio de los signos partiendo de su clasificación como denotativos o connotativos. Según Roland Barthes (1977) los signos denotativos son bastante fáciles de decodificar. Si estamos viendo, por ejemplo, la foto de un bebé, enseguida nos damos cuenta de que es un bebé y no un niño o un adulto. Los signos connotativos, por el contrario, son más complejos, y según Barthes se pueden dividir en dos tipos: Por un lado están los denominados “signos metonímicos”, cuyo significado se asocia a otra cosa. Un ejemplo es el ya mencionado con anterioridad en este mismo capítulo, cuando hacíamos referencia a que la palabra “automóvil” podía asociarse con conceptos como “velocidad”, “comodidad” o “riqueza”. Obviamente, esta asociación se produciría también en el caso de que el automóvil fuese una representación gráfica. Por otro lado se encuentran los llamados “signos metafóricos”. Estos signos personifican, a través de la representación de una pequeña parte de un conjunto, al conjunto completo. Esto ocurre, por ejemplo, con las imágenes de la Torre Eiffel, que constituyen una señal metafórica de la ciudad de París.

El segundo paso en el análisis semiótico de las imágenes consiste en poner éstas en relación con sus espectadores. En relación con esto Williamson (1978) argumenta que un anuncio de televisión puede presentar distintos significados según el imaginario social y cultural de sus espectadores. Este autor afirma que la semiología de las imágenes, en la mayoría de las ocasiones, produce lo que, según Hall (1980), se denomina el “sentido preferido”. En base a esta idea, cualquier signo podría poseer rasgos connotativos.

Los semiólogos explican la producción de lecturas preferidas de dos formas diferentes: La primera se centra en la relación visual y textual entre una imagen y su espectador. La segunda hace hincapié en las modalidades sociales de la recepción de una imagen. Ambas nos dejan claro que es el espectador quien tiene conciencia del anuncio, y no al revés. Si no existe un espectador que decodifique el anuncio éste no tiene sentido. Todos los signos dependen de la existencia de unos receptores concretos para su proceso de significación (Williamson, 1978).

En base a esto Williamson (1978) pensaba que era poca la atención que se prestaba a las interpretaciones que los espectadores tenían de determinadas imágenes pertenecientes a nuestro universo cultural como los anuncios, las series de animación, las películas, etc. Sostenía que los anuncios invitaban a los espectadores a crear su significado y que en ese proceso el espectador, lejos de permanecer como un elemento pasivo, creaba también sus propias formas ideológicas. Por eso mismo este investigador no entendía a las personas como simples y sencillos receptores, sino que los veía, más bien, como creadores de significado. Para Williamson el espectador le daba sentido a una imagen estableciendo toda una serie de vínculos entre los signos y dándole sentido a partir de sus propias experiencias y la relación que establecía con otras imágenes. En base a estas ideas Bal y Bryson (1991) sostienen que la semiología debe ocuparse más de la forma de recepción de las imágenes por parte del público que del análisis de las imágenes en sí mismas.

*El análisis semiótico de las artes visuales no establece en primer lugar a la interpretación de obras de arte, sino más bien a investigar la forma en que las obras de arte sean inteligibles a los que las ven, los procesos mediante los cuales los televidentes tienen sentido de lo que ven (Bal y Bryson, 1991: 184).*

Todo esto tiene también una serie de implicaciones en esta investigación, y es que, más allá de limitarnos al análisis de la significación de las imágenes que forman parte de la cultura visual infantil trataremos también de estudiar la implicación que tiene su audiencia en la creación de significados sobre las mismas. De este modo, esta investigación tendrá en cuenta, en relación a los dibujos realizados por los niños:

1. Lo que muestran las imágenes y la forma en la que los niños/as las entienden.
2. La forma en la que los niños/as reflejan en esas imágenes determinados aspectos como sus pensamientos, su personalidad, sus hábitos de vida, etc.
3. Su manera de interpretar estos conceptos en función de las convenciones sociales de su propia cultura.
4. Información no verbal que se pueda observar en el niño mientras realiza su dibujo: sus gestos, su forma de comportarse, etc.
5. Los paralelismos existentes entre lo expresado de forma oral por los niños y lo que representan sobre el papel: ¿Qué relación se observa entre lo que dicen, lo que ven y lo que dibujan?

Estos aspectos se recogerán a través de la utilización de diferentes herramientas especificadas en la metodología y su análisis tendrá tres intenciones básicas:

- Llegar a conocer la interpretación que los niños/as hacen de los productos visuales de los que son espectadores.
- Tratar de comprender como relacionan esos productos con sus propias convenciones culturales y sociales.
- Analizar el significado que los niños dan a los referentes culturales propios de la cultura visual infantil.

**Construcción  
de la metodología  
de la parte empírica**

Capítulo

## 1. Aprender a ser un investigador. Una evolución personal en el uso de las herramientas metodológicas.

En este primer apartado del capítulo “Construcción de la metodología de la parte empírica” presento mi experiencia, acumulada durante los años en los que he realizado este trabajo, como investigador en el campo de la educación artística. Asimismo, describo también los pasos que he seguido en este aprendizaje, que se deben, en gran parte, a las directrices aprendidas tanto de las maestras de los colegios donde se ha realizado el trabajo de campo como a los conocimientos aportados por grandes profesionales de la educación artística y las artes visuales como Ricardo Marín, Francisco Maeso y Fernando Hernández, entre otros.

A continuación expongo los pasos que he seguido para desarrollar esta investigación desde los primeros tanteos hasta que este estudio adoptó una forma definitiva.

Todo comienza una mañana de lunes del mes de octubre del año 2004, cuando todavía era estudiante de Bellas Artes. Aquel día conocí a Ricardo Marín, el profesor que impartía la asignatura de Arte Infantil. Sus explicaciones, y sobre todo, los contenidos que se estudiaban en aquella clase de arte, acapararon todo mi interés. Fue en aquella materia donde realicé un pequeño estudio sobre el color en el dibujo infantil. Este primer trabajo se llevó a cabo en el colegio Santa Juliana de Granada y se basaba en los procesos de construcción de los dibujos infantiles. En este estudio se observaba fundamentalmente cómo los niños expresaban sus ideas y los comentarios que realizaban sobre sus propios dibujos y los de sus compañeros. Esta experiencia resultó enriquecedora, tanto, que a partir de ese momento no deje de interesarme por los estudios relacionados con el dibujo infantil.

En noviembre de 2005 no dudé en comenzar, bajo la tutela de Ricardo Marín, el Proyecto fin de carrera sobre el dibujo infantil, titulado *Estudio comparativo sobre la utilización del color en los dibujos de niños y niñas con edad escolar*. En este proyecto se recogían con mayor profundidad los contenidos desarrollados en el estudio realizado en 2004. Hay que resaltar que tanto el proceso de realización de este trabajo como sus conclusiones resultaron ser de bastante interés, por lo que decidí presentar la investigación en el Congreso “Educación artística y visual ante el reto social, cultura y territorialidad”, realizado en Sevilla en el año 2006.

En febrero de 2007 tuve la gran suerte de conocer, en la clase de doctorado “Educación de las artes visuales, cultura visual y construcción social”, a Fernando Hernández, cuyas aportaciones han orientado el trabajo durante mi formación como investigador. A partir de ese momento empezaron a interesarme tanto los trabajos de este profesional de la Educación Artística como los temas relacionados con la cultura visual.

En aquellos momentos había dos líneas de investigación que me interesaban especialmente: Por un lado estaban los estudios de dibujo infantil y por otro, aquellos relacionados con la cultura visual. Tanto fue el interés, que decidí orientar mi estudio hacia estas materias destacando como tema fundamental el color. A partir de este momento comencé a leer libros relacionados con estos dos ámbitos, entre los que se encontraba *Arte infantil y cultura visual* editado por Manuel Hernández Belver, María Acaso e Isabel Merodio. Estas lecturas aportaron nuevas ideas al desarrollo de mi investigación.

Tras varios meses de trabajo descubrí que los estudios sobre color en el dibujo infantil no me permitían avanzar. Me hacía recaer en los mismos aspectos de carácter estructuralista analizados ya durante el primer trabajo y no me abrían nuevas perspectivas. Fue un momento difícil en el que necesitaba encontrar un nuevo camino alejado de los primeros estudios realizados.

Aquellos momentos de inquietud e incertidumbre me llevaron a efectuar muchas más lecturas sobre el dibujo infantil y la cultura visual.

Tras muchos meses de trabajo descubrí, a través de algunos de esos libros, a autores como Steinberg y Kincheloe que me hicieron reflexionar sobre cuestiones tales como: ¿De qué forma podrían representar los niños/as la cultura infantil a través del dibujo?, ¿Qué imagen podían tener de sí mismos?, ¿Cómo podían reproducir el poder de los adultos a los que se ven sometidos en su socialización?, ¿Cómo conseguir como profesores y profesionales de la infancia una idea más cabal de los propios niños?, ¿Cómo lograr que informen del efecto de la cultura popular en su visión del mundo y la imagen de sí mismos?. Estas preguntas cambiaron el rumbo de la investigación y me abrieron un nuevo camino. A partir de este momento y tras las lecturas realizadas, me empecé a cuestionar nuevas preguntas: ¿Qué influencias tienen las imágenes visuales en los niños/as con edad escolar?, ¿Cómo se podrían estudiar esas influencias?, ¿Qué métodos se podrían utilizar?, etc. En las sesiones de puesta en común que mantuve con mi director de tesis, Ricardo Marín, di respuesta a algunas de estas preguntas. Asimismo, la realización de una serie de sondeos previos llevados a cabo entre un grupo de niños/as de Educación Infantil en la Escuela Pública de Jun me permitieron arrojar algo de luz sobre la orientación que pretendía darle a mi investigación. Me refiero ahora al hecho de que estas primeras indagaciones me permitieron seleccionar una serie de categorías y ámbitos de estudio a partir de los cuales asentar las bases del trabajo de campo. Esta selección se refería a las series de animación, películas de animación y videojuegos por un lado; y familia, género y violencia por otro.

Sin embargo, había muchas cuestiones que seguía sin tener claras. En este momento, a pesar de saber que existían influencias de las imágenes visuales en los niños/as, no conocía qué tipo de influencias eran ésas. Tampoco sabía de que forma los observadores comprendían y manejaban las imágenes, ni qué significado daban a lo que veían. Desconocía la manera en la que se podrían abordar los temas relacionados con la cultura visual a través de estudios relacionados con el dibujo infantil y no encontraba guías sobre métodos de interpretación de este tipo de dibujo en lo que se refiere a la cultura visual. Consecuentemente, carecía de pautas para utilizar estos métodos y esta carencia, además, no afectaba únicamente al ámbito de la investigación, sino que se hacía extensible a lo que educación y docencia se refiere. Era necesario, en definitiva, profundizar en el tema. Para ello continué efectuando sesiones y entrevistas con mi director de tesina. Esto, junto a las nuevas aportaciones obtenidas tras cada una de las lecturas que continué realizando, contribuyeron a ir resolviendo poco a poco mis dudas con respecto al estudio.

Finalmente, en septiembre de 2008, presenté la tesina, un trabajo que llevaba por título *El dibujo infantil y la cultura visual. La representación del cine de animación en los dibujos de los niños/as de Educación Infantil entre los 5 y 6 años de edad*. Influencia del ámbito familiar. El trabajo había sido realizado con niños/as de edades comprendidas entre 5 y 6 años. Este proyecto trataba de analizar, mediante la entrevista y el dibujo, la estructura familiar y el género en la realidad de los niños/as, así como el tipo de familia que aparecía en las series y películas de animación más vistas por los alumnos/as de Educación Infantil. La intención era tanto llegar a una mejor comprensión de los conocimientos y experiencias que tienen los niños/as sobre su propia familia como llegar al análisis de la influencia que ejercen los productos de los medios de comunicación en los más pequeños. Para conseguir estos objetivos la investigación se basó en el estudio de los resultados obtenidos de solicitar a los niños/as por un lado, que retratasen a su propia familia; y por otro, que dibujasen a las familias presentes en algunas de las series y las películas de animación infantil más populares.

Una vez presentada la tesina llegaba el momento de desarrollar la investigación para convertirla en una tesis doctoral. A partir de entonces mi trabajo se centró en ampliar los estudios

realizados con anterioridad. Me acerqué a diferentes colegios y recogí una gran cantidad de dibujos y entrevistas que me permitieran profundizar en el tema de las influencias que las series y las películas de animación ejercían en los niños/as. Sin embargo, cuanto más aumentaba la muestra de población analizada más consciente era de que mi investigación se quedaba en un simple análisis interpretativo que no aportaba nada nuevo.

Fue entonces cuando me reuní con Fernando Hernández en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El objetivo era analizar todo el trabajo recopilado hasta el momento y comentar algunos de los problemas que me habían surgido durante el desarrollo de la investigación. Tras tres largas horas de discusión llegamos a la conclusión de que lo que le faltaba al estudio era la aplicación de un método efectivo que nos permitiera analizar todo el material recopilado. Dedujimos entonces que la solución pasaba por la aplicación del denominado “método semiótico cultural”. Ese fue, sin duda, uno de los momentos clave para mi trabajo, pues por primera vez había dado con la solución a un problema que me había acompañado durante años.

Desde aquel momento comencé a profundizar acerca de todo lo referente a la semiótica cultural, así como sobre los autores que habían trabajado con ese método. Descubrí entonces una perspectiva totalmente nueva para mi estudio que, a pesar de que me supondría muchas horas de trabajo y conllevaría numerosas modificaciones a la investigación, me permitía seguir ampliando el trabajo de campo con nuevos proyectos. En aquel momento decidí revisar la gran muestra de dibujos y entrevistas realizados en la tesina y a partir de ahí la tesis comenzó a tomar su forma definitiva. Asimismo, es necesario señalar aquí que, en este momento y como consecuencia directa de esta nueva orientación, tuvo lugar la ampliación de la investigación en lo que se refiere al ámbito de estudio de los videojuegos.

La aplicación del método semiótico cultural me permitió comprender los significados que los niños/as daban a los elementos de la cultura visual. Además, pude también observar si los niños/as desvelaban en sus dibujos significados que diesen cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales mediadas por las imágenes de la cultura popular. Finalmente, también trate de analizar los modos o formas de relación que establecen los observadores con las imágenes visuales desde dos perspectivas:

- En primer lugar contextualizando los símbolos culturales, es decir, observando cómo determinadas figuras o arquetipos culturales presentes en las series, películas de animación infantil y videojuegos han evolucionado a lo largo de la historia en función de los significados que la sociedad ha conferido “culturalmente” a determinados personajes o conceptos.
- En segundo profundizando en el diálogo de significados que establecen los niños y niñas de Educación Infantil con las imágenes visuales pertenecientes a las series, películas de animación y videojuegos para tratar de acercarnos a la manera en que los niños/as relacionan su propio contexto social y familiar con esos referentes culturales.

Es necesario señalar que toda esta evolución descrita en este primer apartado “Aprender a ser un investigador” queda reflejada en el desarrollo de este estudio, de forma que es posible apreciar tanto el trabajo de campo de carácter más interpretativo –del que se hacen eco los primeros capítulos- como el posterior acercamiento al método semiótico cultural. Asimismo, cabe destacar que es precisamente en la observación de la evolución experimentada por esta investigación dónde se puede percibir el bagaje acumulado durante los años en los que este trabajo ha sido realizado.

La presentación de esta experiencia pretende cumplir la función de un cuaderno de viaje. Un resumen de las etapas recorridas a lo largo de un camino que, como cualquiera, ha estado plagado de encuentros, pequeños accidentes, alguna agradable sorpresa y, sobretodo, nuevos conocimientos. Un camino, además, que ha sido compartido con muchos pasajeros que han aportado lo mejor de sí mismos y que, al finalizarse, ha abierto nuevas posibilidades que nos permiten pensar en un nuevo comienzo partiendo de lo experimentado hasta el momento.

## 2. Primera aproximación a la investigación

El comienzo de este estudio tuvo su origen en una serie de observaciones que se llevaron a cabo en la escuela Infantil Pública de Jun (Granada) en el último curso de Educación Infantil (5-6 años). Esta parte del trabajo se desarrolló durante el período comprendido entre octubre y diciembre del año 2007.

Para realizar los primeros sondeos contactamos con una compañera de doctorado que estaba desarrollando el trabajo de campo para su investigación en dicha escuela. Durante la primera reunión con la maestra de Educación Infantil se concretó el modelo de entrevista y dibujo que se iba a llevar a cabo con el alumnado. La maestra aceptó la realización de las primeras entrevistas y permitió realizar grabaciones de voz y fotografías. Para efectuar estas fotografías se pidió permiso a todos los padres de los alumnos/as, los cuales dieron su total consentimiento.

El papel del investigador fue tanto observar, como recopilar datos verbales mediante la realización de entrevistas a los niños/as. Asimismo, y para reunir toda la información extraída de estas sesiones, se procedía a tomar una serie de anotaciones en un diario de investigación. El material recogido en estas primeras observaciones permitió descubrir qué tipo de productos pertenecientes a la cultura visual eran los más consumidos hoy en día por los niños/as. Estos resultados dieron lugar a la selección de una serie de **ámbitos o campos de estudio** relacionados con la cultura visual infantil y a la creación de una serie de **temas o categorías** para nuestra investigación, lo que facilitó que todo el trabajo de indagación posterior se realizara de manera estructurada.

### 2.1 Selección de ámbitos o campos de estudio.

A la hora de delimitar los ámbitos o campos de estudio dentro de los productos que forman parte de la cultura visual infantil tratamos de seleccionar aquellos que pertenecían, en mayor medida, a la vida diaria de los niños/as. Escogimos, en definitiva, aquellos que eran más próximos a su contexto social y cultural. En una primera selección los ámbitos delimitados fueron: videojuegos y juegos de ordenador, televisión, cine, juguetes, libros, cuentos y cómics, álbumes y pósters (Ver tablas 3.1 y 3.2). Tanto los ámbitos o campos de estudio seleccionados en un primer momento como las preguntas planteadas y llevadas a cabo durante estas primeras observaciones fueron el resultado de una serie de decisiones tomadas de forma conjunta por los maestros/as de Educación Infantil, los directores de la investigación y el propio investigador.

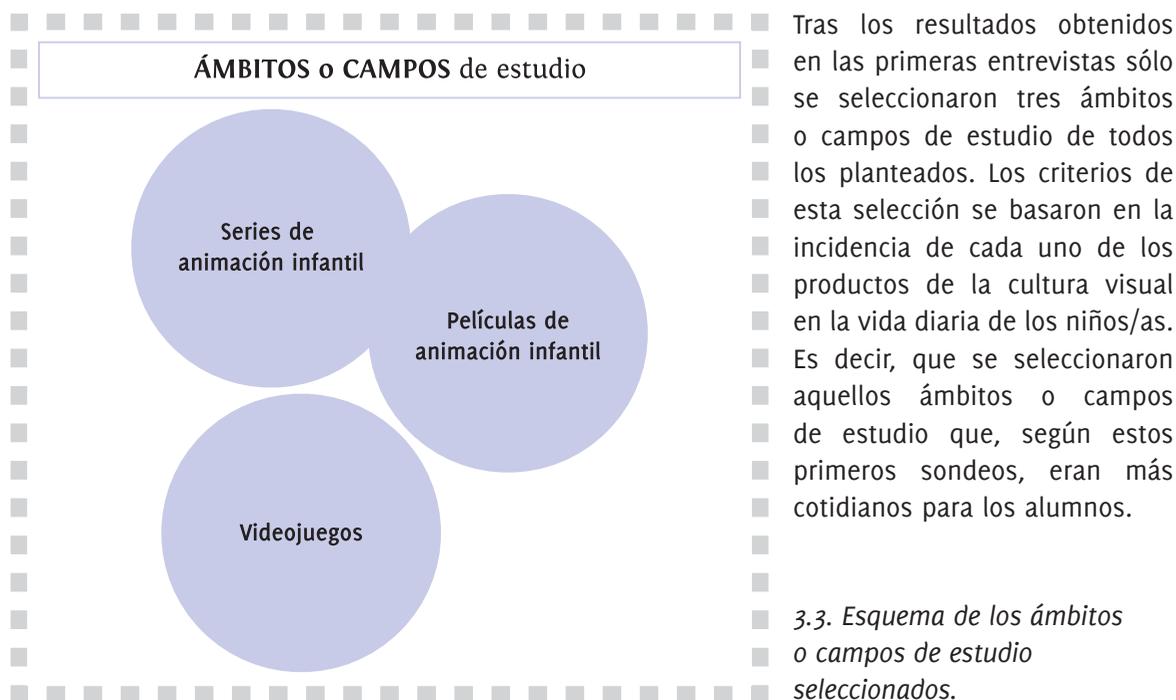
A continuación podemos ver las preguntas correspondientes al primer modelo de entrevista realizada a los niños/as de Educación Infantil. (Las entrevistas completas y sus resultados se pueden consultar en el ANEXO 1 que se adjunta a esta tesis en formato CD)

ÁMBITOS O CAMPOS DE ESTUDIO	Preguntas formuladas durante las primeras entrevistas
<b>Videojuegos y juegos de ordenador</b>	¿Tienes videojuegos en casa?, ¿Qué juegos tienes?, ¿Juegas mucho?, ¿Siempre juegas a los mismos juegos?, ¿También tienes juegos en el ordenador?, ¿Juegas en el ordenador?, ¿Juegas sólo?, ¿Con quien juegas?, ¿Sabes que es Internet? y ¿Tienes Internet en casa?
<b>Televisión</b>	¿Ves la televisión?, ¿Dónde tienes la televisión en casa?, ¿Cuánto tiempo ves la televisión?, ¿Cuándo la ves?, ¿La ves solo o acompañado?, ¿Qué ves en la tele?, ¿Ves los dibujos animados? y ¿Qué dibujos animados ves?
<b>Cine</b>	¿Tienes DVD?, ¿Qué películas en DVD tienes?, ¿Tienes películas de Walt Disney?, ¿Cuáles tienes?, ¿Te gusta ir al cine?, ¿Con quién vas? y ¿Cuáles son tus películas preferidas?
<b>Juguetes</b>	¿Qué juguetes tienes?, ¿Cómo son?, ¿Con quien juegas?, ¿Cuáles son los que más te gustan? y ¿A que juegas con tus amigos?
<b>Libros, cuentos y cómics</b>	¿Tienes libros en casa?, ¿Qué tipo de libros?, ¿Quién los lee?, ¿Tienes cuentos?, ¿Tienes cómic?, ¿Cuáles tienes? y ¿Tienes revistas de dibujos?
<b>Álbum y póster</b>	¿Hay algún póster en tu habitación?, ¿Cómo son los póster? y ¿Tienes álbum de cromos o pegatinas?

3.1. Tabla resumen del modelo de entrevista realizada a los niños/as de Educación Infantil de la Escuela Pública de Jun.

ÁMBITOS O CAMPOS DE ESTUDIO	Resultados obtenidos
<b>Videojuegos y juegos de ordenador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un 81% de niños/as tienen videojuegos en casa, la mayor parte de los cuales presentan una fuerte carga de violencia.</li> <li>• Los niños/as consumen los videojuegos cuyos personajes protagonistas son los mismos de las series y películas de animación más vistas: <i>Los Simpson</i> y películas de la factoría Disney.</li> </ul>
<b>Televisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dibujos animados más vistos por los niños/as son <i>Los Simpsons</i>, <i>Bola de Dragón</i> y <i>Shin Chan</i>.</li> </ul>
<b>Cine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las películas de animación más vistas por los niños y niñas son aquellas que pertenecen a la factoría Disney, concretamente: <i>El Rey León</i>, <i>La Bella y la Bestia</i>, <i>La sirenita</i> y <i>Aladdín</i>.</li> </ul>
<b>Juguetes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un 60% de los juguetes que los niños/as tienen en sus casas están relacionados con las películas y series de animación más vistas.</li> <li>• La violencia vuelve también a aparecer en sus juguetes.</li> <li>• Los juguetes más utilizados por los niños según estos primeros sondeos son: muñecos de <i>Pressing Catch</i>, <i>Transformers</i>, muñecos de Disney, muñecos de <i>Piratas del Caribe</i>, coches, camiones etc.</li> <li>• Los juguetes más utilizados por las niñas según estos primeros sondeos son: las muñecas, las princesas, las muñecas <i>Barbie</i>, las cocinitas de juguete, etc.</li> </ul>
<b>Libros, cuentos y cómics</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El 90% de los niños/as tiene cuentos, cómics y libros sobre las series de televisión y películas de animación más vistas.</li> </ul>
<b>Álbum y póster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximadamente el 80% de los niños tenían álbumes y pósters de las series y películas de animación más vistas y de jugadores de fútbol.</li> <li>• El 70% de las niñas coleccionaba cromos y pegatinas de princesas y de los personajes de las películas de Disney.</li> </ul>

3.2. Tabla resumen de los resultados de las entrevistas realizadas a los niños/as de Educación Infantil de la Escuela Pública de Jun.



### 2.1.1. Selección de los productos de la cultura visual infantil utilizados como referentes dentro de los ámbitos o campos de estudio.

El paso siguiente a la delimitación de los ámbitos o campos de estudio fue el de seleccionar una determinada serie de animación, una película de animación y un videojuego que nos sirvieran como productos de referencia sobre los que realizar nuestra investigación.

En el caso de los productos de animación audiovisuales (series y películas) el primer problema que se nos presentó fue el elevado volumen de este tipo de productos visualizados por los niños/as en la actualidad. Como forma de solventar esta dificultad procedimos a realizar una serie de indagaciones:

En primer lugar consultamos la página web de *FormulaTV* (<http://www.formulatv.com/audiencias/>), el portal de televisión más visitado de España que publica a diario información detallada de las audiencias televisivas de cada canal y elemento de la programación<sup>1</sup>. A través de esta página consultamos las audiencias de las series de animación en televisión durante los meses de diciembre de 2008 y enero de 2009. *Los Simpson* resultó ser la serie más vista muy por encima del resto, con una media de 1.640.000 espectadores y un share<sup>2</sup> del 14,2%.

En segundo lugar consultamos la página web *FilmAffinity* (<http://www.filmaffinity.com/es/main.html>), seleccionada por la revista *PC Magazine* (<http://www.pcmag.com/>) como una de las 100 mejores web por descubrir en el mundo y como la mejor web en la categoría de entretenimiento. Se

<sup>1</sup> Las audiencias de esta página tienen como fuente de sus informaciones los datos obtenidos a través de *Nielsen* -empresa especializada en el análisis de mercados que integra una gran variedad de fuentes, avanzadas herramientas de gestión de la información y sofisticadas metodologías de análisis de la información- y el *OJD* -una división de la empresa *Información y Control de Publicaciones* que se encarga de prestar servicio de certificación de la audiencia/difusión de los medios en Internet-.

<sup>2</sup> La **cuota de pantalla** o **share** es una cifra que indica el porcentaje de hogares o espectadores que están viendo un programa de televisión sobre el total que durante la emisión tiene encendido su televisor.

trata de una de las mayores bases de datos del audiovisual en nuestro idioma en la que se encuentra la ficha completa (técnica y artística) de gran cantidad de películas, documentales, cortometrajes, medimetrajes y series de televisión. Cada producto recibe una puntuación calculada como la media de las puntuaciones recibidas por los usuarios. Allí encontramos un ranking llamado “Mis series de animación favoritas” elaborado por los internautas en el que *Los Simpson* se encontraban en primer lugar.

En tercer lugar consultamos otro ranking creado por los usuarios de *FilmAffinity*. En este caso el listado se denominaba “Mis películas de animación favoritas”. Allí comprobamos que 33 de las 60 películas de la lista (lo que se corresponde con el 55%) pertenecían a la factoría Disney. Asimismo, *El Rey León* aparecía como segunda en el ranking total.

A partir de esos datos decidimos consultar el libro *Walt Disney, 100 años de magia* de Gasca. En el que se hace un repaso de todas las producciones de animación de la industria americana hasta el año 2001. *El Rey León* figura en esta publicación como la película más taquillera de Disney hasta el momento.

*Sólo en el mercado norteamericano recaudó 312 millones de dólares* (Gasca, 2001: 174).

Sin embargo, tras consultar todas estas fuentes nos seguían faltando algunos datos, pues la información encontrada no ofrecía ningún detalle acerca de las franjas de edad de dichas audiencias. Asimismo, también éramos conscientes de la escasa probabilidad de que los niños/as de 5 a 6 años participasen en las votaciones realizadas a través de la red.

En el caso de los videojuegos partimos de la idea señalada por María A. Llorca (2009) en su investigación de que las preferencias de los menores por un determinado juego habían variado muy poco en los últimos 15 años. Al igual que en el caso anterior, contrastamos esta teoría con la información publicada en páginas web, revistas e investigaciones publicadas entre los años 1995 y 2010.

En primer lugar, consultamos los datos publicados en diferentes páginas web que contenían noticias acerca de los videojuegos más consumidos en España durante los últimos años. Las webs consultadas en este caso fueron las siguientes:

- *ElGeek* (<http://elgeek.com/>) una revista online de información tecnológica que se hacía eco de una noticia publicada en el periódico inglés *The Independent* acerca de los videojuegos más vendidos de la historia (<http://elgeek.com/los-videojuegos-mas-vendidos-de-la-historia>).
- El canal de videojuegos de la revista online *NoticiasDot* (<http://www.noticiasdot.com/canal/videojuegos/>) en el que aparecía una noticia publicada acerca de los videojuegos más vendidos en España durante febrero del 2008 (<http://www.noticiasdot.com/wp2/2008/03/16/los-videojuegos-mas-vendidos-en-espana-durante-febrerodel-2008/>).

En ambos rankings destacaba la presencia de diferentes juegos de *Super Mario Bros* en los primeros puestos de la clasificación.

En segundo lugar recurrimos a la consulta de una serie de estudios que clasificaban temática y formalmente los videojuegos. Entre estos trabajos de indagación, realizados en la década de los noventa, cabe destacar:

- La clasificación temática de Funk realizada en el año 94 (citado en Llorca, 2009:53).
- La tabla de preferencias temáticas de Estallo (citado en Llorca, 2009:55).
- La clasificación realizada por Gros en el año 98 sobre los juegos preferidos en Educación Primaria (citado en Díez, 2004:334).

Algunas de las conclusiones extraídas de estos estudios fueron que los videojuegos preferidos por los niños/as eran de temática violenta y deportiva. Asimismo, comprobamos que *PC Fútbol*, *Street Fighter*, *Bola de Dragón* y *Super Mario Bros* eran algunos de los favoritos para los niños/as de Primaria.

En tercer lugar consultamos algunas publicaciones como la revista *Micromanía*, que en su número 100, correspondiente a agosto del 2003, muestra una clasificación de los mejores juegos de la historia señalando cuáles de ellos se han convertido en clásicos. Asimismo recoge también una selección hecha por los propios lectores sobre los mejores juegos de todos los tiempos. En este caso también destacaba la presencia en la clasificación de los videojuegos violentos, así como la de *Super Mario Bros* entre los clásicos.

Al igual que había ocurrido en el caso de las series y las películas de animación los datos a los que tuvimos acceso en el caso de los videojuegos no ofrecían una información detallada que determinara por franja de edad el número de consumidores.

Como forma de solucionar estos problemas decidimos analizar de manera más pormenorizada las entrevistas realizadas con anterioridad. Concretamente nos centramos en aquellas preguntas que hacían referencia a las series de animación, películas de animación y videojuegos más vistos/consumidos: ¿Qué ves en la tele?, ¿Ves los dibujos animados?, ¿Qué dibujos animados ves?, ¿Qué películas en DVD tienes?, ¿Tienes películas de Walt Disney?, ¿Cuáles tienes?, ¿Cuáles son tus películas preferidas?, ¿Tienes videojuegos en casa?, ¿Qué juegos tienes?, etc.

Este análisis se fundamenta en tres sencillos pasos y da como resultado una tabla comparativa en la que quedan reflejadas las series que más ven los niños según las entrevistas:

1. En primer lugar se elabora un listado de todas las series, películas y videojuegos nombrados por los niños.
2. En segundo lugar se anota el número de veces que es nombrada cada serie, película y videojuego.
3. En tercer lugar se calcula el porcentaje de visualización/consumo de cada serie, película y videojuego entre el total de los niños preguntados.

Es necesario aclarar que, durante este proceso, creímos conveniente desestimar todas aquellas series que no eran emitidas en abierto por cadenas de acceso gratuito en aquel momento.

ÁMBITOS O CAMPOS DE ESTUDIO		%
Series de animación infantil	1. <i>Los Simpson</i>	87.5%
	2. <i>Shin Shan</i>	50%
	3. <i>Doraemon</i>	50%
	4. <i>Bola de Dragón</i>	25%
Películas de animación infantil	1. <i>El Rey León</i>	85%
	2. <i>Ratatouille</i>	37.5%
	3. <i>La Bella y la Bestia</i>	31%
	4. <i>Shrek</i>	25%
	5. <i>Buscando a Nemo</i>	19%
	6. <i>La Cenicienta</i>	19%
	7. <i>Cars</i>	19%
	8. <i>La Sirenita</i>	12.5%
	9. <i>El Espantatiburones</i>	12.5%
	10. <i>Aladdín</i>	12.5%
Videojuegos *	1. <i>Mario Bros</i>	44%
	2. <i>Crash Bandicoot</i>	25%
	3. <i>Cars</i>	25%
	4. <i>Pressing Catch</i>	12.5%
	5. <i>Bola de Dragón</i>	12.5%
	6. <i>Spiderman</i>	12.5%
	7. Juegos de fútbol	6.2%
	8. <i>Los Simpson</i>	1,9%

3.4. Tabla de porcentajes sobre las series de animación, películas y videojuegos más vistos/consumidos por los niños/as según los primeros sondeos.

\* Con respecto a los videojuegos debemos comentar que el porcentaje de niños/as que tenían videojuegos en casa se correspondía con el 81%.

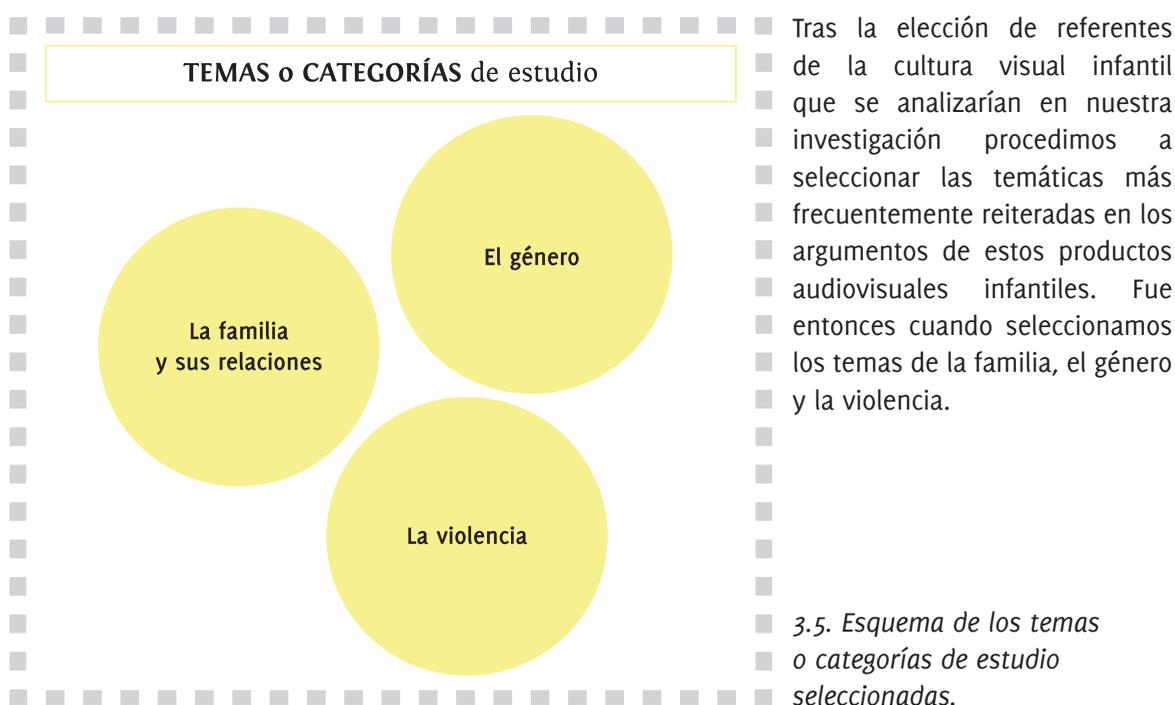
Por último contrastamos los resultados obtenidos para la elaboración de esta tabla con las diferentes fuentes consultadas anteriormente (revistas online, análisis de audiencias, estudios, rankings, etc).

Los productos escogidos finalmente en nuestro estudio fueron, en el caso de las series y películas de animación, *Los Simpson* y *El Rey León*. La elección de *Los Simpson* se fundamenta en la constatación de que esta serie era la que contaba con mayor audiencia entre las edades que nos interesaba analizar. Por lo que se refiere a *El Rey León*, la selección se basó en dos aspectos: por un lado en la pertenencia de esta película a la factoría Disney, que es la productora que cuenta con mayor éxito entre el público infantil; y por otro, por las características argumentales del “film”, que

encajaban a la perfección con los temas o aspectos que decidimos analizar (la familia, el género y la violencia).

En el caso de los videojuegos, la variedad de productos consumidos por los niños era mayor que en los casos anteriores. Asimismo, cuando llegó el momento de diseñar las actividades para el estudio de estos productos de la cultura visual, la investigación se encontraba ya en la etapa de análisis a través de la utilización del método semiótico cultural. Estos dos motivos nos llevaron a descartar la idea de seleccionar una serie de videojuegos concretos sobre los que realizar nuestro estudio. En ese momento nuestros intereses requerían que fuesen los niños/as quienes realizasen sus propias creaciones por encima de la restricción a la ejecución de un dibujo sobre un único videojuego.

## 2.2. Selección de las categorías o temas de estudio.



## 3. Diseño de la investigación.

Una vez analizado todo el material recogido en las primeras observaciones en la Escuela Infantil Pública de Jun, que nos permitió delimitar tanto los ámbitos o campos de estudio como los temas o categorías que abordaríamos en nuestra investigación, la estructura para proseguir con el estudio quedaría definida de la siguiente manera:

- La realidad de los niños/as de Educación Infantil. Interpretación visual del género y la familia en la infancia.
- La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. *Los Simpson* y *El Rey León* como referentes culturales.
- La familia, el género y la violencia en los videojuegos a partir del dibujo infantil.

Esto nos llevó a diseñar tres proyectos de trabajo en los que se utilizarían tanto el dibujo como la entrevista, para estudiar de qué manera los niños/as representan las imágenes visuales, cómo comprenden sus significados y, finalmente, la forma en la que se relacionan con las prácticas culturales mediadas por las imágenes.

Respecto a esto es necesario señalar que durante la puesta en práctica de todas las actividades realizadas como parte de cada uno de los proyectos los alumnos/as de los colegios investigados estaban sentados en grupos de seis. Se decidió no modificar ni alterar la distribución que la clase tenía normalmente con el objetivo de poder observar los comentarios que se hacían los unos a los otros, sus gestos y las conversaciones que entablaban mientras dibujaban.

Antes de pasar a explicar el diseño de las actividades procederemos a hacer un repaso al contexto en el cual se desarrolló el trabajo de campo, así como al número de alumnos/as que participaron en él.

### **3.1. Contexto de desarrollo de la parte empírica de esta investigación.**

Las escuelas en las que se llevó a cabo la parte empírica de esta investigación se seleccionaron al azar de manera intencionada tratando de incluir en nuestra muestra participantes de todos los estratos socioeconómicos. Finalmente, los colegios elegidos fueron:

- Escuela Infantil Pública de Jun (Granada)<sup>3</sup>
- Colegio Público Santa Juliana (Granada)
- Colegio Privado Dulce Nombre de María (Granada)
- Colegio público Al-Zawiya de la Zubia (Granada)
- Colegio público Luís Rosales (Granada)

Nos dirigimos entonces a los colegios seleccionados para presentar a los directores de los centros el trabajo de campo que pretendíamos desarrollar en sus escuelas. Para ello se les mostraron los resultados obtenidos en las primeras observaciones realizadas en la Escuela Pública de Jun. Los directores mostraron interés en la investigación, por lo que el siguiente paso fue contactar con los maestros/as de los cursos de Educación Infantil.

No todos los maestros/as nos dieron permiso para realizar fotografías y videos en sus clases porque los padres de los alumnos no estaban de acuerdo con la publicación de fotos y videos de sus hijos/as.

Al hilo de lo anterior hay que destacar que las muestras recogidas en los cinco centros de escolares que formaron parte de esta investigación fueron consentidas por todos los padres y tutores de los niños/as involucrados, que conocían y dieron su consentimiento verbal a la publicación de este material. Asimismo, las sesiones y las entrevistas realizadas fueron voluntarias, sin forzar a los alumnos, en ningún caso, a una participación activa en los ejercicios contra su voluntad. Igualmente, los estímulos empleados para obtener respuestas a nuestras indagaciones por parte de los niños/as han sido respetuosos con su integridad física y psíquica. Finalmente señalamos que, para preservar el anonimato de los alumnos participantes, mantendremos a partir de ahora sólo su nombre de pila en las referencias hechas desde este estudio.

---

<sup>3</sup> Tras las primeras observaciones realizadas en esta escuela se decidió seguir contando con su colaboración para seguir llevando a cabo allí algunos de los proyectos diseñados de forma posterior.

### 3.1.1. Escuela infantil pública de Jun (Granada).



3.6. Escuela Infantil Pública de Jun

Las instalaciones de esta escuela son de nueva construcción y constan de un patio interior, un comedor, una sala de profesores y un aula por nivel educativo. La metodología que se sigue en el aula es activa y abierta, pretendiendo que sea cada alumno quien construya sus propios conocimientos.

Las primeras entrevistas en este centro se realizaron con el grupo del último curso de Educación Infantil (5-6 años) compuesto por 10 niños y 9 niñas (un total de 19).

La maestra tenía una larga trayectoria como docente en la Educación Infantil y realizaba estudios de investigación-acción con sus alumnos cada año. Para ello planteaba diversos proyectos de trabajo, algunos de los cuales estaban vinculados con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

### 3.1.2. Colegio público Santa Juliana (Granada).



3.7. Colegio Público Santa Juliana

El colegio de Educación Infantil y Primaria Santa Juliana está situado en el barrio de la Chana, en la provincia de Granada. Las instalaciones de este colegio constan de dos patios interiores, un comedor, una sala de profesores y dos aulas por nivel educativo. La maestra prepara las estrategias que considera necesarias y crea las situaciones adecuadas para que el alumno/a aprenda. Los alumnos/as participan de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la metodología se ve limitada en algunas ocasiones por la rigidez del proyecto de centro, que no contempla otras alternativas educativas.

El grupo en el que se llevó a cabo este proyecto (niños/as del último curso de Educación Infantil de 5 y 6 años) estaba compuesto por un total de 13 alumnos/as (8 niños y 5 niñas) de clase media-baja, residentes en la provincia de Granada. En estas clases se encontraba un niño de origen mexicano, una niña de origen argentino y un niño de origen marroquí. Asimismo, en este grupo existían varios casos familiares alejados del estereotipo de familia nuclear (hijos con un solo progenitor e hijos con padres divorciados). Los niños/as estaban agrupados en el aula alrededor de mesas hexagonales que les permitían trabajar en grupos.

### 3.1.3. Colegio privado Dulce Nombre de María (Granada).

El colegio Dulce Nombre de María perteneciente a los Padres Escolapios es uno de los colegios más antiguos de Granada. Fue fundado en 1963, por lo que podemos deducir que tiene una experiencia bastante amplia como institución educativa. Este colegio está ubicado en un lugar bastante céntrico, el Paseo de los Basilius, junto al puente del Genil y los jardines del Violón, cercano a parques, museos, galerías de arte y bibliotecas. En la fachada de este centro se observan dos zonas diferenciadas que, aunque interiormente están comunicadas, se corresponden con la parte antigua del colegio y un edificio de nueva construcción. La parte más antigua está dedicada al Claustro de la Orden y al Club Cultural de Calasanz, que data del siglo XIX. En el nuevo edificio, que fue construido en el 1963 y consta de cuatro plantas, es donde se encuentran las aulas. La primera planta está dedicada a las aulas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, la segunda, al Segundo



3.8. Colegio Privado Dulce de María

y Tercer Ciclo de Primaria, la tercera a los tres primeros cursos de la E.S.O. y finalmente, la cuarta y última, a Cuarto de la E.S.O. y Bachillerato. Además, el centro está dotado de diversas dependencias: Sala de conferencias, sala de claustros, aula de informática, aula de plástica, laboratorio, capilla, polideportivo, patios de recreo, patios de deportes y comedores.

El grupo en el que se llevó a cabo este proyecto (niños y niñas del último curso de Educación Infantil de 5 y 6 años) estaba compuesto por un total de 16 niños/as (11 niños y 5 niñas) de clase media-alta, residentes en la provincia de Granada.

#### 3.1.4. Colegio público Al-Zawiya de la Zubia (Granada).



3.9. Colegio Público Al-Zawiya de la Zubia

El colegio Al-Zawiya es un Centro Escolar de La Zubia que imparte Educación Infantil y Primaria. Las instalaciones de este colegio constan de un patio interior, una sala de profesores y dos aulas por nivel educativo. La metodología que se sigue en estas clases es activa y abierta.

El grupo en el que se llevó a cabo el estudio estaba compuesto por los niños/as del tercer curso de Educación Infantil, un total de 13 (5 niños y 8 niñas) de clase media entre los que encontramos la presencia de dos alumnos extranjeros.

#### 3.1.5. Colegio público Luís Rosales (Granada).



3.10. Colegio Público Luís Rosales

El colegio público Luís Rosales fue fundado en 1977. Ubicado en el Campus de Fuente Nueva y rodeado de numerosos jardines pertenecientes a la Universidad. En sus comienzos este Colegio se construyó como guardería de la Universidad de Granada, siendo propiedad de ésta. Años más tarde se convirtió en centro específico de Educación Infantil bajo la tutela del Ministerio de Educación. Las instalaciones de este colegio constan de nueve clases: tres de Educación Infantil y seis de primaria. El centro consta también de comedor, salas múltiples y un patio. En la planta alta del mismo sólo existen dos clases adaptadas para 5º y 6º de primaria. El resto de las clases se encuentran en la planta baja.

El grupo en el que se llevó a cabo en este proyecto estaba compuesto por los niños/as del tercer curso de Educación Infantil, un total de 16 niños/as, entre los que había 10 niños y 6 niñas, todos de clase media. En el aula había solo un alumno extranjero.

### 3.2. Aspectos descriptivos de la muestra.

Hay que destacar que la muestra quedó constituida por 77 alumnos de diferentes colegios de la provincia de Granada. La media de edad quedó fijada en un valor de 5,5 años.

En cuanto a la variable de género un 57% de la muestra era del sexo masculino mientras un 43% era del sexo femenino. La gran mayoría, un 88'3% pertenecía a familias de tipo nuclear. Un 9'3% convivían sólo con la madre, es decir, eran familias monoparentales. El 1'2% eran familias extendidas porque convivir en la misma residencia con algún familiar de segundo grado, normalmente la abuela. Un 1'2% vivían bajo un régimen de custodia compartida. En cuanto al tipo de alumnado se trataba, en un 79%, de escolares que acudían a centros públicos mientras el 21% restante pertenecían a un centro privado.

Seguidamente podemos observar un cuadro resumen de la población investigada.

	Jun	Santa Juliana	Dulce Nombre de María	Al-Zawiya de la Zubia	Luís Rosales	Total
<b>Nº participantes</b>	19	13	16	13	16	77
<b>Nº extranjeros</b>	2	3	0	1	1	7
<b>Nº niños</b>	10	8	11	5	10	44
<b>Nº niñas</b>	9	5	5	8	6	33
<b>Familia nuclear</b>	16	12	14	12	14	68
<b>Familia Monoparental (con madre separada)</b>	2	1	1	1	2	7
<b>Familia con custodia compartida</b>	0	0	1	0	0	1
<b>Familia extendida</b>	1	0	0	0	0	1

3.11. Cuadro de la población investigada.



3.12. Grupo de alumnos de Educación Infantil del Colegio Privado Dulce Nombre de María

### 3.3. Desarrollo de los proyectos

Seguidamente explicamos cómo se diseñaron los proyectos de trabajo y cómo se llevaron a cabo en los colegios antes mencionados.

#### 3.3.1. Proyecto 1: La realidad de los niños/as de Educación Infantil. Interpretación visual del género y la familia en la infancia.

Este primer proyecto se planteó con los siguientes objetivos:

1. Estudiar la imagen que tienen los niños/as sobre su propia familia, así como analizar la forma en que reflexionan sobre ella y la representan a través del dibujo.
2. Rastrear si se perciben diferencias de género a través de las representaciones creadas por los niños/as.
3. Analizar cómo entienden los niños/as otro tipo de familia diferente a la suya propia.

En definitiva, se pretende llegar a una mejor comprensión de los conocimientos y las experiencias que tienen los niños/as sobre su propia familia, además de estudiar el contexto social en el que se mueve el niño/a y sus concepciones acerca del género.

Una vez señalados los objetivos se pasa a desarrollar las actividades que se llevarán a cabo como parte de este proyecto.

En primer lugar se les propuso a los niños/as realizar un dibujo sobre su propia familia bajo el título “Dibuja a tu familia realizando las cosas que normalmente hacen en la casa”. Una vez que los niños/as acabaron los dibujos se procedió a realizar, de manera individual, dos tipos de entrevistas entre el alumnado: una primera sobre el dibujo elaborado y otra sobre su propia familia. El diseño de esta entrevista es el que podemos ver a continuación<sup>4</sup>.

LA FAMILIA Y EL GÉNERO
<b>Preguntas de la entrevista.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Vives con tu papá y tu mamá?</li><li>• ¿Dónde viven tus abuelos?</li><li>• ¿Quién hace las tareas de la casa?</li><li>• ¿Qué tareas haces en tu casa?, ¿Ayudas a mamá?, ¿Y a papá?</li><li>• ¿Quién recoge tus juguetes en casa?</li><li>• ¿Tu madre trabaja?, ¿Dónde trabaja?</li><li>• ¿Y tu padre?, ¿Dónde trabaja?</li><li>• ¿Qué es lo que te gusta hacer con ellos?, ¿Y lo que menos?</li><li>• ¿Tienes hermanos?, ¿Qué haces con ellos?, ¿Qué es lo que más te gusta hacer con ellos?</li><li>• ¿Sabes si un niño/a puede tener dos papás?, ¿Y dos mamás?</li></ul>

3.13. Tabla de la entrevista realizada a toda la población investigada sobre la familia y el género.

4 Al igual que ocurría en el cuestionario anterior las preguntas, en este caso, también fueron diseñadas y estructuradas de forma conjunta por los maestros/as, los directores de la investigación y el investigador. Ésta es una característica que se repite a lo largo de todo este estudio, por lo que prescindiremos de hacer esta misma aclaración en la presentación de las posteriores entrevistas llevadas a cabo como parte de esta investigación.

Los materiales que se utilizaron para desarrollar este proyecto fueron:

- Grabadora de voz.
- Cámara de fotos.
- Cámara de video.
- Folios y lápices.

En cuanto a la temporalización del proyecto es necesario señalar que éste se llevó a cabo:

- El 14 de Mayo de 2008 en el colegio privado Dulce Nombre de María.
- El 15 de Mayo de 2008 en el colegio público Santa Juliana.
- El 14 de Junio de 2010 en el colegio público Luís Rosales.

Fueron, en definitiva, tres sesiones con una duración de tres horas cada una.

#### *3.3.2. Proyecto 2: La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. Los Simpson y El Rey León como referentes culturales.*

Los objetivos de la realización de este segundo proyecto eran:

1. Comprobar de qué modo los niños/as representan las imágenes visuales de su cultura a través del dibujo.
2. Analizar a través del dibujo como influye la cultura visual (series y películas de animación) en el desarrollo creativo de los niños/as.
3. Estudiar cuáles son las escenas de las series de animación y películas de animación que más impactan en el público infantil.
4. Establecer una comparativa entre las escenas de las series y películas de animación que más impactan en el público infantil con los dibujos realizados sobre el entorno familiar y social del niño/a para llegar al conocimiento de si existe algún tipo de relación entre ambos.
5. Estudiar como los niños/as desvelan significados que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales que son mediadas por las imágenes de la cultura popular.

Para abordar los objetivos citados anteriormente fue necesario planificar este proyecto en cuatro actividades para el desarrollo de las cuales se utilizó el siguiente material:

- Grabadora de voz.
- Folios y lápices.

Pasaremos ahora a explicar de forma pormenorizada el tratamiento que se dio a cada una de las actividades.

#### **ACTIVIDAD 1**

En primer lugar se les propuso a los niños/as realizar un dibujo sobre la familia de Los Simpson bajo el título “Dibuja a la familia de *Los Simpson*”. Para abordar los objetivos planteados se decidió no mostrar ningún tipo de imagen referente a la famosa serie durante la realización de esta

actividad. Una vez que los niños/as acabaron los dibujos se les realizó de manera individual dos tipos de entrevistas: Una primera sobre el dibujo elaborado y otra sobre los personajes de la familia de *Los Simpson*.

A continuación se puede ver el diseño de la entrevista.

LA SERIE DE ANIMACIÓN LOS SIMPSONS
Preguntas de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Has visto alguna vez <i>Los Simpson</i>?, ¿Te gustan?</li><li>• ¿Cómo es la familia de <i>Los Simpson</i>?</li><li>• ¿Qué cosas hace la mamá <i>Simpson</i>?, ¿Y el papá <i>Simpson</i>?</li><li>• ¿En qué trabaja la mamá <i>Simpson</i>?, ¿En qué trabaja el papá <i>Simpson</i>?</li><li>• ¿Qué personaje te gusta más? ¿Por qué?</li><li>• ¿Qué cosas te gustan de la mamá <i>Simpson</i>?, ¿Qué cosas te gustan más del papá <i>Simpson</i>?</li><li>• ¿<i>Los Simpson</i> tienen primos?</li><li>• ¿<i>Los Simpson</i> tienen tías?</li><li>• ¿El abuelo vive en la casa de <i>Los Simpson</i>?, ¿Los abuelos y las tías pueden vivir con ellos?</li><li>• ¿Qué cosas hacen <i>Bart</i> y <i>Lisa Simpson</i>?</li></ul>

3.14. Tabla de la entrevista realizada a toda la población investigada sobre la serie de animación *Los Simpson*.

En cuanto a la temporalización, hay que destacar que esta actividad se llevó a cabo en 4 sesiones:

- El 7 de Marzo de 2008 en el colegio público infantil de Jun.
- El 26 de Mayo de 2008 en el colegio público Santa Juliana.
- El 27 de Mayo de 2008 en el colegio privado Dulce Nombre de María.
- El 16 de Junio de 2010 en el colegio público Luís Rosales.

La duración de estas sesiones fue de tres horas cada una.

#### ACTIVIDAD 2

En segundo lugar se les propuso a los niños/as realizar un dibujo sobre la película de Disney *El Rey León*, bajo el título "Dibuja una escena de la película de *El Rey León*". Para abordar los objetivos planteados también se decidió no mostrar ningún tipo de imagen referente a ésta película durante la realización de esta sesión. Una vez que los niños/as acabaron los dibujos se les realizó de manera individual dos tipos de entrevistas: Una primera sobre el dibujo elaborado y otra sobre los personajes de la película *El Rey León*. A continuación se puede ver el diseño de la entrevista.

LA PELICULA DE DISNEY EL REY LEÓN
Preguntas de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Has visto alguna vez la película de <i>El Rey León</i>?, ¿Te gusta?</li><li>• ¿Cómo es la familia de <i>El Rey León</i>?</li><li>• ¿Qué cosas hace la mamá?, ¿Y el papá?</li><li>• ¿Qué personaje te gusta más?, ¿Por qué?</li><li>• ¿Qué personaje te gustaría ser de <i>El Rey León</i>?</li><li>• ¿Qué cosas te gustan de la mamá?, ¿Y del papá?, ¿Y del hijo pequeño?</li></ul>

3.15. Tabla de la entrevista realizada a toda la población investigada sobre la película de Disney *El Rey León*.

Esta actividad se llevó a cabo en tres sesiones:

- El 28 de Mayo de 2008 en el colegio público Santa Juliana.
- El 30 de Mayo de 2008 en el colegio privado Dulce Nombre de María.
- El 17 de Junio de 2010 en el colegio Luís Rosales.

Las sesiones tuvieron una duración de tres horas cada día.

### ACTIVIDAD 3

En esta actividad se les propuso a los niños/as realizar un dibujo sobre una familia imaginada. Con ello pretendíamos estudiar si existía algún tipo de relación entre lo representado en sus dibujos y los personajes de sus series y películas de animación preferidas. Una vez que los niños/as acabaron los dibujos se les realizó de manera individual una entrevista sobre el dibujo elaborado. En este caso no se plantearon una serie de cuestiones predefinidas por que el objetivo era que éstas partiesen del propio dibujo realizado por el alumno.

Con respecto al desarrollo de esta actividad es necesario realizar una aclaración importante. Este fue el primer ejercicio que se correspondía ya con el análisis de lo que hemos denominado “modos de relación”. Esto conllevaba la comparación de esta actividad con las ya realizadas hasta el momento. Por este motivo se trabajó, en este caso, con un grupo reducido de alumnos/as a los que se les pidió, antes incluso de realizar esta actividad, otras respuestas gráficas sobre su propia familia y la familia en las series de animación<sup>5</sup>.

Esta actividad se llevó a cabo el día 19 de Octubre de 2010 en el colegio Luís Rosales, durante una única sesión con una dedicación de dos horas aproximadamente.

### ACTIVIDAD 4

En esta última actividad se les propuso a los niños/as realizar un dibujo en el que inventaran un personaje bueno y otro malo para estudiar si en alguno de los personajes creados aparecían los rasgos violentos de los personajes de sus series o películas de animación favoritas. Posteriormente se les realizó de manera individual a los niños/as una entrevista sobre el dibujo elaborado. En este caso tampoco se definieron previamente las preguntas por el mismo motivo que en el caso anterior.

Esta cuarta actividad, al igual que la anterior, también se corresponde con el análisis de los “modos de relación” por lo que se realizó con el mismo grupo de alumnos que el ejercicio anterior.

Esta actividad se llevó a cabo el día 26 de Octubre de 2010 en el colegio Luís Rosales durante una sesión a la que se le dedicaron dos horas aproximadamente.

#### *3.3.3. Proyecto 3: La familia, el género y la violencia en los videojuegos a partir del dibujo infantil.*

En el tercer y último proyecto de esta investigación se plantearon los siguientes objetivos:

1. Estudiar cuáles son las escenas de los videojuegos que más impactan en el público infantil.

<sup>5</sup> Es posible comprobar lo aquí explicado si se comprueba que las últimas sesiones de las actividades ya explicadas tuvieron lugar en los últimos meses del proceso de investigación en el Colegio Luís Rosales.

2. Estudiar de qué manera representan los niños/as su videojuego preferido.
3. Comprender los significados con los que los niños/as dotan a elementos de la cultura visual (videojuegos) y de que manera se relacionan con esos referentes culturales.
4. Estudiar como los niños/as desvelan significados que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales que son mediadas por las imágenes de la cultura popular.

Para poder abordar los objetivos citados anteriormente, también fue necesario planificar este proyecto en tres actividades. Los materiales que se utilizaron para llevarlo a la práctica fueron:

- Grabadora de voz.
- Folios y lápices.

#### ACTIVIDAD 1

En esta actividad se les propuso a los niños/as realizar un ejercicio que tenía como título “Dibuja tu videojuego favorito”. En este caso, nuestra intención era la de llegar al conocimiento de los videojuegos que más consumen los niños/as en la actualidad. Terminados los dibujos se les realizó a los niños/as dos tipos de entrevistas de manera individual: una primera sobre el dibujo elaborado y otra sobre su videojuego favorito. La primera de ellas no tenía una serie de preguntas predefinidas. El diseño de la segunda, por el contrario, sí estaba decidido y es posible verlo a continuación.

LOS VIDEOJUEGOS
Preguntas de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué videojuegos tienes en tu consola u ordenador?</li><li>• ¿A qué videojuegos juegas?, ¿Y de qué tratan?</li><li>• ¿Siempre juegas a los mismos juegos?, ¿Qué personajes aparecen en el videojuego?</li><li>• ¿Con quién juegas?</li></ul>

3.16. Tabla de la entrevista realizada a toda la población investigada sobre los videojuegos.

Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones:

- El 9 de Diciembre de 2009 en el colegio público Al-Zawiya de la Zubia
- El 17 de Diciembre de 2009 en el colegio público Luís Rosales.

Cada una de las sesiones tuvo una duración de tres horas.

#### ACTIVIDAD 2

En la segunda actividad, y para abordar otro de los objetivos planteados, se les propuso a los niños/as realizar un dibujo en el que tratasen de inventar un nuevo videojuego. En este caso se pretendía analizar si existían rasgos comunes entre los nuevos videojuegos creados de forma libre y sus videojuegos favoritos, representados en la actividad anterior. Durante la ejecución del dibujo los alumnos/as también estaban sentados en grupos de cinco. Una vez que acabaron los dibujos, se les hizo una entrevista de manera individual sobre el dibujo elaborado cuyas preguntas no estaban predefinidas.

Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones:

- El 20 de Enero de 2010 en el colegio público Al-Zawiya de la Zubia
- El 27 de Enero de 2010 en el colegio público Luís Rosales.

Cada una de las sesiones tuvo una duración de tres horas.

#### ACTIVIDAD 3

En esta última actividad se les propuso a los niños que, a través del dibujo, inventasen un nuevo videojuego. Esta vez, como base, se les contó la siguiente historia: *“Imaginaros que sois un personaje que entra en la pantalla de un videojuego donde aparece una casa, un hogar familiar. Tenéis que ayudar y colaborar en las tareas del hogar y, al cabo de un rato, aparece en pantalla el monstruo de las cosquillas que pretende distraeros para que no podáis realizar vuestra tarea”*. La intención de esta tercera propuesta era analizar la forma en la que los niños/as se representan a sí mismos como protagonistas de un videojuego. Se pretendían observar las acciones que realizaban en el dibujo, el tipo de vestimentas con las que se representan, los roles que adoptaban y, sobre todo, la forma en la que se relacionan con el personaje del monstruo. Con esto tratábamos de comprobar si existían diferencias entre el uso de este personaje por parte de los niños y por parte de las niñas.

Es necesario aclarar que la historia del monstruo se crea a partir del análisis de las entrevistas anteriores que realizaron los niños/as tanto con respecto al tema de los videojuegos como en lo que se refería a su estructura familiar. Esto nos permitió estudiar los personajes, escenas y acciones creadas a través de la utilización de una historia que tratase tanto el tema de los videojuegos como el de la familia. Una vez acabados los dibujos se les realizó, nuevamente, una entrevista individual sobre las representaciones creadas cuyas preguntas no estaban fijadas de forma previa.

Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones:

- La primera el 17 de Febrero de 2010 en el público Al-Zawiya de la Zubia
- La segunda el 24 de Febrero de 2010 en el colegio público Luís Rosales

La duración de cada una de las sesiones fue de tres horas.

A continuación incluimos un cuadrante que refleja las actividades realizadas por cada alumno. Éstos se encuentran clasificados por colegios y son un total de 63. Los dibujos recogidos fueron, finalmente, 180, cada uno con su correspondiente entrevista.

		Proyecto	2				3		
		1	1	2	3	4	1	2	3
Jun	Alfonso		●						
	Carlos		●						
	Lucía C.		●						
	Lucía R.		●						
	Luna		●						
Santa Juliana	Alberto	●	●	●					
	Álvaro	●	●	●					
	David	●		●					
	Elena	●		●					
	Ismael	●	●	●					
	Jesús	●		●					
	José	●	●						
	Lucía	●	●	●					
	Pablo			●					
	Pilar	●		●					
	Raúl	●	●	●					
	Rocío	●	●	●					
	Tatiana	●	●	●					
Dulce Nombre de María	Alejandro M.	●	●	●					
	Alejandro T.	●		●					
	Alonso	●		●					
	Andrea	●	●	●					
	Carmen	●		●					
	Daniel	●							
	David		●						
	Esperanza	●		●					
	Javier		●	●					
	Javi S.	●		●					
	Maxi	●	●	●					
	Miriam	●	●	●					
	Nuria			●					
	Pablo C.	●	●	●					
	Pablo T.	●	●	●					
Paco	●	●							

Proyecto		1	2				3		
Actividad		1	1	2	3	4	1	2	3
Al-Zawiya	Abel						•	•	•
	Almudena						•	•	•
	Carlos						•	•	•
	David						•	•	•
	Desiré						•	•	•
	Francisco A.						•		•
	Francisco S.						•	•	•
	Giliana						•		•
	María Elena						•	•	
	María Q.						•	•	•
	Paula						•	•	•
	Teresa						•		
	Thalía						•	•	•
Luis Rosales	Alba	•	•	•					
	Alejandro	•	•	•	•	•	•	•	•
	Alejandra						•	•	•
	Andrea						•	•	•
	Beatriz	•							
	David	•	•	•	•	•	•	•	•
	Eva	•					•	•	•
	Francisco	•							
	Iván	•	•	•	•	•	•	•	•
	José	•	•	•	•	•			
	Julio						•	•	•
	Marco	•	•	•	•	•	•	•	•
	Motasen						•	•	•
	Rafael	•	•	•			•	•	•
	Stefanía	•	•	•	•	•	•	•	•
Víctor						•	•	•	

3.17. Cuadrante de las actividades realizadas por cada alumno participante en este estudio.

- Dibujos reflejados en la redacción de esta tesis.
- Dibujos y entrevistas recogidos en los ANEXOS 2, 3, 4 y 5, que se entregan en formato CD junto a la tesis.



La realidad de los niños/as  
de Educación Infantil.  
Interpretación visual del género  
y la familia en la infancia.



Capítulo

En este capítulo pondremos en práctica el primer proyecto llevado a cabo en el aula de Infantil. En esta fase de la investigación nos centraremos, fundamentalmente, en la interpretación que hacen los niños/as de su propia familia a través del dibujo. Para ello analizaremos, en primer lugar, el concepto de familia, así como los diferentes tipos que podemos encontrar en la actualidad. Asimismo, profundizaremos en los distintos estudios referidos a la representación que hacen los niños/as de sus propias familias a través del dibujo infantil; todos ellos realizados por investigadores y expertos en educación. Con esto último pretendemos analizar el tipo de estrategias que se pueden utilizar en el análisis de los dibujos realizados por los niños/as para llegar al conocimiento de su realidad actual.

Tras llevar a cabo estos dos primeros análisis pasaremos ya a ejecutar la actividad “Dibuja a tu propia familia” en el aula. Posteriormente analizaremos los dibujos y las entrevistas recogidas para tratar de llegar a la comprensión de cuestiones como: la forma en la que los niños/as representan e interpretan a sus familias o el tipo de actividades que éstos prefieren hacer con su padre, madre, hermanos y abuelos. En definitiva, se pretende llegar a un mejor entendimiento de los conocimientos y las experiencias que tienen los niños/as con su propia familia, además de estudiar el contexto social en el que se mueven y sus concepciones acerca del género.

Dicho esto, y como paso previo al análisis de todos estos aspectos, recordaremos los objetivos que nos llevaron a desarrollar esta actividad:

1. Estudiar la imagen que tienen los niños/as sobre su propia familia, así como analizar la forma en que reflexionan sobre ella y la representan a través del dibujo.
2. Rastrear si se perciben las diferencias de género y su representación a través del dibujo.
3. Analizar cómo los niños/as entienden otro tipo de familia diferente a la suya propia.

## 1. La familia en la infancia a través del dibujo infantil. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado?

Según autores como Gough, Lévi-Strauss y Spiro (1974), Palacios y Moreno (1994) o Artóla (2000), una familia no es más que un conjunto de personas unidas por enlaces de parentesco. A esto se añade, que estos enlaces pueden ser de dos tipos: A través del matrimonio entre dos o más personas (según la sociedad a la que nos refiramos) y a través de vínculos de consanguinidad entre padres, hijos, hermanos, etc. Por otra parte, hay que tener en cuenta, como ya señaló también Claude Lévi-Strauss (1974), que la mera consanguinidad no garantiza el establecimiento automático de vínculos afectivos, en base a lo cual también se entiende que un niño/a adoptado puede establecer la misma relación afectiva con sus padres adoptivos que un niño/a biológico con sus padres biológicos. Los lazos familiares son, por lo tanto, el resultado de un proceso de interacción entre una persona y su familia, independientemente de la definición que cada cultura de al término familia. En definitiva, podemos decir que la familia es una construcción cultural en la medida en que cada sociedad la define de acuerdo a sus necesidades y a su particular visión del mundo.

En base a todo lo anterior, estos autores hacen también una clasificación de los tipos de familias existentes:

1. **Familia nuclear:** Es aquella familia formada por los padres y los hijos, ya sean estos biológicos o adoptivos.

2. **Familia nuclear simple:** Es aquella integrada por una pareja sin hijos.
3. **Familia extensa biparental:** Este tipo de familia se compone por el padre y la madre, con uno o más hijos y por otros parientes. Se extiende más allá de dos generaciones y esta basada en los vínculos de sangre o afectivos entre una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos.
4. **Familia monoparental:** Es aquella en la que sólo existe una figura paterna con uno o más hijos. Este tipo de familia puede tener diversos orígenes: figuras paternas solteras, separadas o divorciadas, muerte de alguno de los padres o tutores, etc.
5. **Familia extensa monoparental:** Es aquella formada por una única figura paterna con uno o más hijos y por otros parientes.
6. **Familia adoptiva:** Es aquella que acoge a un menor por medio del proceso de adopción, estableciendo con este o estos una relación estable y duradera que implica la creación de lazos afectivos.
7. **Familia de madre soltera:** Es aquella en la que la mujer, desde un principio asume sola la crianza de sus hijos/as.
8. **Familia de padres separados.** Es aquella en la que los padres se niegan a vivir juntos. No son pareja pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos, por muy distantes que estos se encuentren.
9. **Familia reconstituida:** Es aquella en la que alguna de las figuras paternas vuelve a formar pareja con otra persona tras un enviudamiento, separación o divorcio.
10. **Familia homoparental:** Es aquella en la que ambas figuras paternas son del mismo sexo.
11. **Otros tipos de familias:** Son aquellas formadas únicamente por hermanos, por amigos. En ellas el sentido de la palabra “familia” no tiene tanto que ver con un parentesco de consanguinidad, como con sentimientos relacionados con la convivencia o la solidaridad y otros. Se trata de individuos o personas que viven juntas en el mismo espacio por un tiempo considerable.

A continuación, y como dijimos al principio, analizaremos los distintos estudios que han llevado a cabo investigadores y expertos en educación acerca de la idea que tienen los niños/as de su propia familia a través dibujo infantil. Son muchos los enfoques que se le han dado a estas investigaciones. En algunos casos se centran en el estudio de la idea que tienen los niños/as sobre su propia familia, los problemas de ésta y el contexto sociocultural. En otros, lo que realmente interesa son aspectos de carácter formal relativos, por ejemplo, al tamaño de la figura humana, el uso del color, la disposición espacial de los elementos en el dibujo, etc.; como en el caso de Corman (1967), Koppitz (1976), Debienne (1977) o Widlöcher (1988).

A continuación se muestra, en orden cronológico, los estudios realizados sobre la representación de la familia a través del dibujo infantil desde 1937 hasta la actualidad.

En 1937 Traube publica un artículo al que titula *Los dibujos de los niños difíciles*. En él apunta que a través del dibujo de la familia se pueden observar los problemas de la misma. Una idea en la que lo respalda otro investigador llamado Françoise Minkowksa (citados en Sáinz, 2003). A partir de este momento numerosos autores comienzan a investigar acerca del niño/a y las representaciones que hace éste sobre su propia familia. Entre ellos está Corman (1967), que afirma gracias a sus análisis de los dibujos infantiles que durante nuestros primeros años de vida los trastornos que se producen en el espacio afectivo siempre aparecen relacionados, de manera inconsciente, con la rivalidad fraternal. Según Corman, la educación impone una prohibición en nuestra personalidad, enmascarando los sentimientos y pensamientos más sinceros y evidentes. A raíz de sus estudios este autor llegó a la conclusión de que la entrevista no era la única estrategia válida para la indagación de los trastornos de la adaptación. Por el contrario, subrayó el hecho de que el dibujo permitía investigar, de igual manera, los problemas emocionales en la familia. El tema

que Corman propuso a los niños para la realización de los dibujos fue el retratar a una familia imaginaria. Según él, cuando propones a los más pequeños esta actividad los resultados obtenidos te permiten estudiar de manera más exhaustiva los sentimientos que profesan hacia las personas de su entorno más cercano. El motivo es tratar de incitar en lo posible a los niños/as a expresarse por sí mismos sin ninguna restricción, algo que, según Corman, trae como resultado que dibujen a su propia familia (Corman, 1967).

El segundo autor al que nos referiremos será Koppitz (1982). Según este investigador a los niños/as no se les puede entender íntegramente si se les aísla de su medio social. En base a esto, para realizar una valoración psicológica significativa hay que conocer la forma en la que se ven a sí mismos, a su círculo social, a su familia y al espacio que ocupan ellos mismos dentro de ésta. Esto es así porque todos los niños/as necesitan a sus padres; dependen de ellos para que les alimenten, les den un hogar, una vida social y emocional y un sentimiento de cuidado y de protección. Por todas estas razones les manifestarán afecto necesariamente, a pesar de no tener libertad de elección, y a pesar, incluso, de contar con unos progenitores los rechacen o desatiendan. En definitiva, Koppitz (1982) afirma que cuando los niños/as dibujan espontáneamente las actitudes hacia sus familias, casi siempre plasman sobre el papel una relación positiva con uno o con ambos progenitores. Por otro lado añade que dibujan sólo a los miembros de su familia que son de mayor importancia para él y que aquellas personas que no le interesan o a las cuales rechaza son retratadas con poca fidelidad, deformándolas u ocultándolas. Por lo tanto, y según Koppitz (1982) las relaciones familiares sobre el papel se pueden expresar mediante sustituciones, exageraciones o eliminaciones de las figuras o partes de éstas.

Por otro lado, también es importante nombrar la figura de Widlöcher (1988). Para este investigador el dibujo resultó ser una herramienta de gran utilidad tanto para conocer las emociones individuales como para estudiar acerca de las relaciones sentimentales y afectivas de forma grupal. Según este autor el niño/a hace sus representaciones con un criterio más afectivo que real. Widlöcher (1988) se pregunta: si el dibujo realizado por un niño acerca de su familia está relacionado con la realidad o, por el contrario, con el temor o el deseo. Para evitar errores de interpretación erróneos en el análisis del dibujo este autor sugiere utilizarlo como una disculpa que nos sirva para entablar una conversación más profunda en la que el niño/a nos informará de una manera más amplia acerca de lo que ha representado. Al igual que Corman, Widlöcher (1988) le pide al niño/a que dibuje una familia imaginaria sin ninguna restricción, sosteniendo también que el niño/a tomará de base la suya propia.

Hoy en día numerosos autores siguen investigando sobre la representación de la figura humana en el dibujo de la familia. Entre los estudios de mayor importancia realizados en los últimos años hay que resaltar la figura de Andersson, que hacia 1995 publicó el artículo *La escala social en los dibujos de la familia en la infancia: Estudio comparativo en tres culturas*. Este autor pidió a niños de suecos y sudafricanos dibujar a sus familias para analizar y comparar si existían variaciones socioculturales en sus dibujos. Andersson descubrió una serie de diferencias culturales que se reflejaban en términos de relaciones espaciales. Por otro lado, también encontró similitudes culturales entre los dibujos realizados por niños/as del mismo sexo (Andersson, 1995).

Unos años antes Donna Habenicht (1990) también había publicado ya un estudio que denominó *Los niños negros dibujan a sus familias*. En esta investigación la autora se interesó, sobre todo, por el análisis de los dibujos de los niños procedentes de familias con ideologías poco tradicionales. Habenicht (1990) pidió a los niños/as que explicasen sus dibujos y que identificasen en ellos a cada uno de los miembros de la familia retratada. La interpretación se basó en el análisis de los siguientes elementos: Estilo, tamaño y disposición espacial, características del individuo, acciones y símbolos. El estudio se realizó con 420 estudiantes negros del medio Oeste, con edades

comprendidas entre los 6 y 12 años. Habenicht trató de averiguar si las características tradicionales de las familias negras se reflejaban en sus dibujos: Parentescos extendidos y proximidad afectiva y espacial, relación fluida entre los miembros de la familia, marcada orientación religiosa, baja autoestima y sexualización temprana. Las conclusiones de Habenicht (1990) fueron las siguientes:

1. Generalmente, los niños dibujaban felizmente el futuro de las familias.
2. La cohesión de la familia y la cercanía a una red de ayuda de la familia no eran evidentes.
3. Los símbolos de la influencia religiosa o de la sexualización temprana tampoco eran evidentes.
4. La madre no parecía ser la figura dominante de la familia.
5. El padre parecía ser la figura más influyente de la familia.

Ya en el siglo veintiuno, concretamente en el año 2007, Alberta Durán Gondar publicó un estudio denominado *La familia vista por los niños, las niñas y los adolescentes cubanos*, realizado en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba (CIPS). La investigación consistía en representar a la familia sin que los participantes se sintieran objeto de estudio. En primer lugar, se les formulaba a los niños y niñas las siguientes preguntas: ¿Cómo está formada tu familia?, ¿Qué te gusta más de ella? y ¿Qué no te gusta? En segundo lugar se les pedía a los niños/as que realizaran un dibujo sobre la forma en la que veían a sus familias. Además, esta investigación se dividió en tres bloques:

1. Representación de la estructura familiar.
2. Representación de lo positivo y negativo: qué gusta más y qué no gusta.
3. Representación de la dinámica de la actividad familiar.

De entre los más de 400 dibujos recopilados en todas las provincias del país, se seleccionaron para el análisis los de los niños/as con edades comprendidas entre los 7 y 15 años. La muestra estudiada fue, finalmente, de 390 dibujos, de los cuales 257 habían sido realizados por niñas y 133 por niños. Según la autora, este estudio resultó muy interesante para determinar y analizar las relaciones familiares desde la óptica del niño/a, pues sostenía que los dibujos ofrecían una amplia información sobre las familias cubanas. Una vez recogidos y analizados todos los datos las conclusiones de la indagación fueron las siguientes:

Con respecto a la representación de la estructura familiar:

- La mayoría de los niños/as representaban en sus dibujos a ambos padres. Además, en los casos en los que existía la ausencia en la representación de alguna de las figuras paternas el motivo era el aumento de la edad de los niños/as, sobretodo en el caso de los adolescentes varones. Esto podría deberse a la posibilidad real de ausencia de uno de los padres debido a causas como la emigración, el abandono, el divorcio o la muerte. En toda la investigación tan solo una niña y tres niños no incluyeron a ninguno de sus padres en la representación y sólo un adolescente manifestó ser huérfano de madre, lo que hizo pensar que estos pequeños sufrían abandono paterno/materno.
- Los hermanos y abuelos también tenían un papel importante dentro de la estructura familiar de estos niños/as. Casi un 54% de los niños representaban a sus abuelos en sus dibujos. En el caso de las niñas esta representación era menor (43%). Estos datos mostraban realidades cubanas comprobadas, pues en aquel momento vivían con sus abuelos un mayor número de niños que de niñas.

- La inserción de personas ajenas dentro de la estructura familiar aumentaba con la edad, pero sólo un 10% de niños y niñas incluían en sus dibujos a otras personas. Además, el alto índice de divorcios y segundos matrimonios también hizo pensar que numerosos niños/as aceptaban a los padrastros y madrastras como padres o madres verdaderas, sin distinguirlos entre los padres biológicos y sustitutos.

En cuanto a las representaciones de lo positivo y lo negativo de la familia:

- Se percibió que estos aspectos se condensaban, en todas las edades y sexos, dentro de lo referente al ambiente afectivo-relacional de la familia. En base a esto, lo que más les gustaba a los niños/as era la ayuda entre todos los miembros de la familia y lo que menos, los conflictos que se producían entre ellos. En definitiva, para los niños/as las expresiones de cariño, alegría y amor resultaban importantísimas, cobrando así los sentimientos una fuerza muy especial.

Por último, en las representaciones hechas sobre la actividad familiar:

- Era posible observar que la mayoría de las actividades representadas estaba en relación con las tareas domésticas, considerando éstas como un aspecto fundamental en la vida de las familias. Resultó llamativo que se diese, en este caso, un enfoque no tradicional de los roles de género, demostrándose con ello una clara transformación de las expectativas de género, que tenían un carácter igualitario para ambos sexos.
- La mayoría de los niños y niñas dieron igual importancia a todos los miembros de la familia, sin resaltar una figura sobre otra. Cuando se produjo alguna diferencia, ésta reincidió sobre los hermanos y la madre.
- La figura del padre mostró una valoración menor en niños y niñas con edades tempranas, que apenas la destacaron. No obstante ésta resultó ser una figura fundamental para los adolescentes. Los abuelos se incluyeron en raras ocasiones como la figura más próxima al niño/a.
- Por último se destacó que para los niños/as la figura más importante de la familia eran ellos mismos, demostrándose así un estado de egocentrismo muy claro, más numeroso incluso en las niñas.

Una vez señaladas las investigaciones que han trabajado la forma en la que los niños/as representan a sus propias familias, haremos algunas puntualizaciones sobre los roles de género. En primer lugar, es importante decir que éstos constituyen un eje fundamental de las relaciones familiares, sobre por lo que se refiere a las normas, valores y expectativas asociadas a lo femenino y a lo masculino en el contexto social familiar. Esto significa que los cambios en lo que se refiere al rol femenino dentro de la ideología social afectan en gran parte a la vida familiar, variando cuestiones como el papel del varón y la mujer dentro de la familia, la relación de pareja, la educación de los hijos, la distribución del trabajo doméstico, etc. Esto es así porque la familia es el primer lugar en el que se aprenden los roles de género. Desde las edades más tempranas, y a través de las interacciones cotidianas y de las relaciones, estos roles se transmiten de forma inconsciente a los hijos/as (Carrasco, 2001). Por otro lado, también los medios de comunicación muestran esos roles en su representación de la familia. Éstos transmiten una “ideología dominante” basada en los roles de género que se impone como “aceptable” mientras se consume cine o televisión (Masterman, 1996). En definitiva, el género es un concepto social que supone la adjudicación de ciertas funciones a uno u otro sexo. Los roles femeninos y masculinos están socialmente contruidos

y, aunque no son definitivos debido a que las interacciones cotidianas los van cambiando a lo largo de la vida, estructuran la experiencia social sin que seamos conscientes de ello. Así, tener en cuenta estos aspectos será fundamental en esta investigación para la interpretación de los dibujos y las entrevistas realizadas con los niños/as en las diferentes actividades.

## 1.1 Puntos relevantes para la comprensión de significados de tipo afectivo en el dibujo de la familia según algunos autores.

A la hora de realizar esta actividad, es necesario señalar una serie de aspectos que nos ayuden a interpretar la muestra de dibujos recogidos. Según Aureliano Sáinz (2003), para comprender el significado de tipo afectivo presente en los dibujos es necesario tener en cuenta: el sexo del autor/a de la representación, el tamaño de las figuras que aparecen, el orden de presentación de las mismas y su situación o distribución en el espacio del papel, la ausencia de personajes o partes de la figura, el escenario elegido y, por último, el color.

### Sexo del autor o autora.

En primer lugar, es importante saber si la persona que realiza el dibujo es un niño o una niña. Esto nos servirá para poder comprender el grado de identificación que puede existir con las personas del mismo sexo presentes en la representación. Este aspecto resulta de gran interés en el estudio, ya que si recordamos lo señalado anteriormente, la identidad de género es una construcción cultural que no viene establecida por hechos biológicos (Sáinz, 2003).

### Tamaño de las figuras.

Uno de los aspectos más característicos del dibujo infantil en la etapa esquemática y en los principios de la figuración es el aumento de tamaño de las personas u objetos que los niños/as consideran más importantes. Asimismo, también se produce la reducción de aquellos miembros de la familia que carecen de importancia o son infravalorados por los niños/as. Esto acaba con la etapa del comienzo del realismo, cuando los niños/as reducen el uso de los recursos de exageración y disminución en relación a los tamaños, remplazando esta característica por la profusión de elementos y detalles en relación a las personas importantes para ellos (Sáinz, 2003).

### Orden de aparición de los personajes.

Antes de iniciar su dibujo, el niño/a elige la figura con la que comenzar su trabajo de manera consciente o espontánea. Con ello, sin saberlo, está declarando su preferencia por el personaje seleccionado.

*El orden de aparición es muy significativo y el primer personaje dibujado (frecuentemente en el ángulo superior izquierdo) es a menudo el miembro de la familia que desempeña en la vida del niño el papel más importante. Más significativa todavía es la disposición de conjunto de la familia: todos los niños de un lado, padre y madre reunidos, o al contrario, separados, etc. (Widlöcher, 1988: 191).*

Según Aureliano Sáinz el análisis de éste punto plantea ciertas dificultades para estudiarlo en caso de ser una actividad realizada con un grupo numeroso de alumnos/as, ya que no se puede prestar atención a todos los niños/as en el mismo momento. Ante esta dificultad, es preferible concentrarse en casos individuales o proponer a los alumnos/as que marquen mediante un signo la primera figura dibujada, siempre y cuando, por su puesto, se les pida una vez que hayan acabado la obra (Sáinz, 2003).

Una vez que se ha dibujado el primer miembro de la familia, es importante saber el orden y disposición en el que se representan el resto de las figuras, ya que es probable que se establezca una sucesión de preferencias expresivas y emotivas por parte del niño/a.

*El niño que es feliz dentro de su grupo familiar tiene tendencia a dibujar a todos los miembros de su familia, más o menos en el orden de su edad y cada cual con su tamaño correcto. Pero la mayoría de los niños con problemas emocionales son ambivalentes hacia sus padres y hermanos; tienen fuertes sentimientos positivos y negativos hacia ellos. Esta ambivalencia, se muestra a menudo, por un cambio en el tamaño y la posición de los miembros de la familia (Koppitz, 1982: 178).*

#### **Situación y distribución de los personajes.**

Dentro del formato del papel, el punto central es el más importante. De esta forma, los miembros de la familia que aparecen cerca de este punto son los personajes a los que más importancia se les ha dado en la representación, por encima del resto de las figuras (Sáinz, 2003).

Por otro lado, con respecto al espacio ocupado, Corman (1967) señaló que éste tiene un significado gráfico importante. Según este autor la parte inferior del papel pertenece a los instintos fundamentales de conservación de la vida y es la zona elegida por los niños deprimidos o cansados. La zona superior, por el contrario, se refiere al desahogo y la dispersión y es donde, según Corman, pintan los idealistas. Finalmente, el sector de la izquierda es el del pasado y el de la derecha el del porvenir.

Por último hay que tener en cuenta el contacto y acercamiento de unas figuras con otras, ya que la cercanía de las figuras representadas en el papel es un síntoma de la proximidad afectiva. En numerosas ocasiones, y sobre todo en edades tempranas, los niños/as se dibujan a sí mismos representados en medio de la figura del padre y de la madre, haciendo muy evidente su deseo de protección (Sáinz, 2003).

#### **Ausencia de personajes o partes de la figura.**

En las creaciones artísticas infantiles es habitual localizar dibujos en los que no aparece representado algún miembro de la familia del niño/a. Según varias investigaciones esta ausencia podría deberse tanto a la posibilidad real de pérdida u omisión de estos familiares en la vida del niño/a como al rechazo que éste siente por aquellas personas que no ha representado (Koppitz, 1982; Widlöcher, 1988). Además, también puede suceder que los niños/as pretendan representar a alguien de su familia y no puedan acabar la figura debido a la poca estima que sienten por esa figura (Koppitz, 1982). En este punto hay que tener en cuenta que cuando se le pregunta al niño/a por la eliminación de esa figura de la familia que no ha representado lo más común es encontrarse con una respuesta ambigua, imprecisa o justificativa, del tipo: “no me dio tiempo de dibujar a mi padre”, “es que mi hermano estaba en el parque jugando”, “es que mi padre está dentro de la casa”, etc.

*La supresión de una parte del cuerpo o escotomización se produce cuando hay un fuerte rechazo a la conducta de algún miembro de la familia, incluso cuando el autor siente cierto menosprecio hacia sí mismo. En caso de realizarse la supresión suelen ser los brazos o el rostro donde se produce esa ausencia gráfica. Si un padre, por ejemplo, pega habitualmente al niño, es posible que éste lo dibuje sin un brazo como rechazo al castigo que le inflige (Sáinz, 2003: 241).*

Otras estrategias utilizadas por el niño/a para la representación de la persona desvalorizada son: no escribir el nombre de la figura que ha dibujado cuando sí lo ha hecho con el resto, representarla a menor tamaño que a los demás personajes, dibujarlo peor, dotarlo de un menor número de detalles, etc. (Sáinz, 2003).

#### **Escenario elegido.**

Cuando los niños/as realizan un dibujo de la familia buscan, de forma consciente o inconsciente, una localización en la que ubicar a los personajes. Según el ambiente en el que se sitúan las figuras, el dibujo adquiere determinados significados (Sáinz, 2003).

Como todos sabemos, uno de los escenarios más representados en los dibujos infantiles es el del exterior de una casa en el campo. Como es fácilmente deducible, en este tipo de dibujos la casa no es otra cosa que un símbolo del hogar, un ambiente de gran valor para el niño/a desde una perspectiva afectiva, emotiva y simbólica. En estas representaciones, si las figuras aparecen juntas, es porque el niño/a está manifestando una unión emocional entre los miembros de la familia. Por el contrario, si aparecen separadas, puede significar sentimientos de abandono o distanciamiento emocional (Sáinz, 2003).

Por otro lado, también se dan representaciones en el interior del hogar familiar. Normalmente, las figuras, en este tipo de dibujos, quedan plasmadas de dos maneras: En primer lugar, con los personajes alineados, todos en el mismo espacio pero cada uno realizando una actividad habitual de su realidad. En segundo lugar, el niño/a representa varios de los espacios de la casa, aumentando el número de perspectivas de observación (Sáinz, 2003).

#### **El color.**

Con respecto al color es necesario señalar que durante la etapa de los primeros ensayos de representación se despierta más interés y entusiasmo a través de la relación entre el dibujo y el objeto que entre el color y el objeto. El niño ha comenzado a crear formas conscientemente, y son las formas en sí las que le resultan importantes. Sin embargo, en las primeras etapas del garabateo, sí que es cierto que los niños utilizan a veces el color para comparar objetos. Investigadores como Lawler y Lawler (1965) encontraron que los niños de cuatro años de un jardín infantil elegían el amarillo para colorear un dibujo que representaba una escena feliz, mientras que el mismo dibujo lo pintaban de marrón si les habían contado un cuento triste (citado en Lowenfeld, 1980). Pero en general, los niños/as más pequeños no realizan la elección del color de forma intencionada o con un uso afectivo. El uso de los colores se realiza, más bien, en función de la preferencia que sienten por los mismos. Esto puede ser un indicador para la interpretación de los dibujos si tenemos en cuenta que resaltan las partes más significativas de su trabajo con los colores que más les gustan (Martínez, 1998).

Posteriormente, en la etapa esquemática, el niño va descubriendo naturalmente que hay una relación entre el color y el objeto y la elección de los tonos deja de ser casual. El establecimiento de un color definido para un objeto y su constante repetición es, por lo tanto, un reflejo directo del desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño. El niño nos indica a través de la forma en la que utiliza los pigmentos si ha comenzado o no a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones (Lowenfeld, 1980).

Finalmente, a partir de los 9 años el niño/a se desvía de forma definitiva de los esquemas de color que hasta entonces mantenía rígidamente. Las relaciones cromáticas se vinculan entonces muy estrechamente con sus reacciones emocionales y con sus necesidades descriptivas. Pero a pesar de todo es necesario señalar que, en conjunto, las experiencias de color son más intuitivas que racionales (Martínez, 1998).

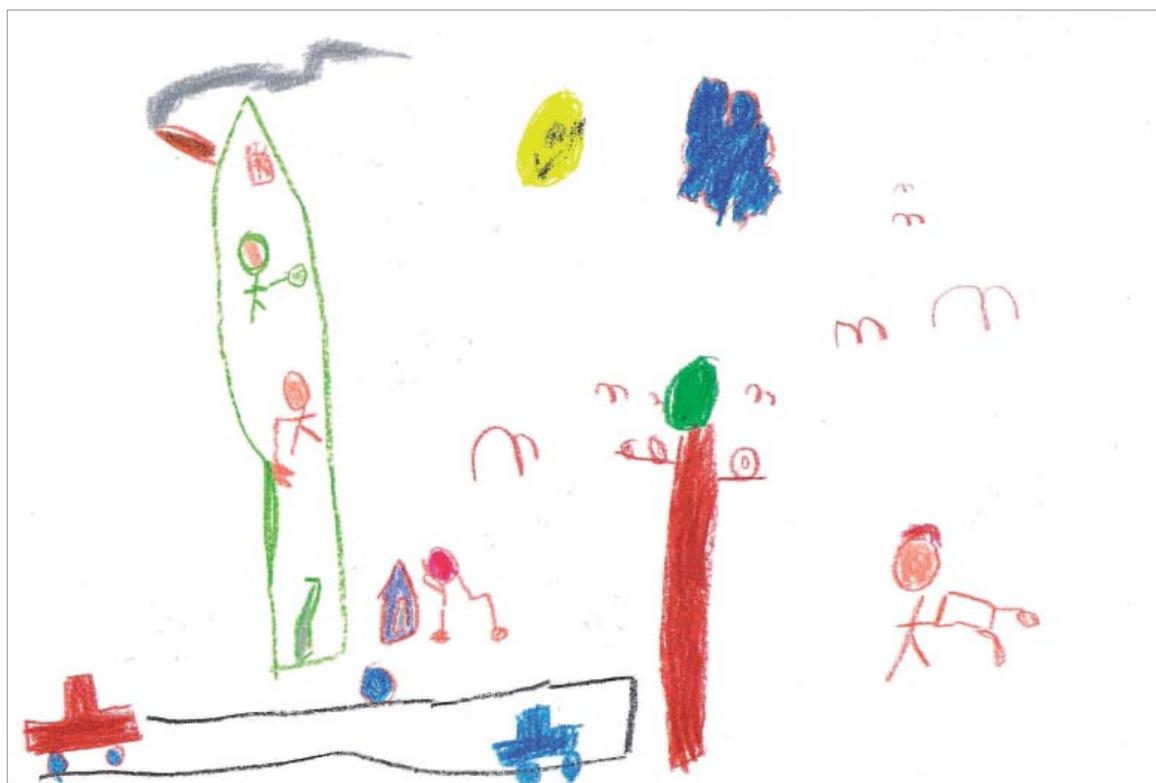
## 2. ¿Cómo reflexionan y representan los niños/as la familia y el género a través del dibujo?

Llegados a este punto, queda claro ya que el dibujo de la familia puede ser una herramienta de gran importancia y utilidad para conocer las relaciones afectivas que mantienen los niños/as con su madre, con su padre, con sus hermanos/as, con sus abuelos/as, etc. En base a esta creencia desarrollamos la primera actividad de esta investigación, proponiéndoles a los niños/as que formaban parte de nuestra muestra realizar un dibujo para analizar, a través de éste, cómo eran sus familias y de qué forma percibían e interpretaban tanto las relaciones entre los miembros de las mismas como la realidad de género que existía en su contexto más cercano.

Gracias a los dibujos recogidos observamos que el tipo de familia predominante era la denominada familia nuclear, formada por ambos progenitores y su descendencia. Asimismo, constatamos hechos señalados por investigadores como Palacios y Moreno (1994), que afirman que el número de hijos/as ha disminuido muy considerablemente en la actualidad, que el aumento de la integración de la mujer al mercado laboral es una realidad actual y que ha aumentado la necesidad doméstica de acudir a recursos extra familiares para atender, educar y cuidar a los niños/as más pequeños. Por otro lado, en los dibujos analizados también percibimos que los parientes que no formaban parte del núcleo familiar vivían, normalmente, en otro domicilio, y que el contacto con ellos era, o bien periódico, o bien escaso.

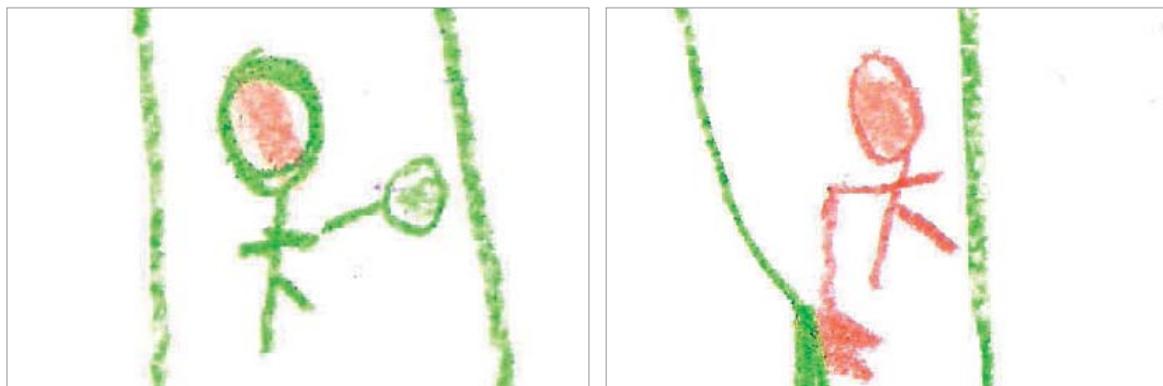
A continuación mostramos algunos de los dibujos más interesantes recogidos tras la realización de esta actividad. El resto de los dibujos reunidos como resultado de este primer ejercicio quedan recogidos en el ANEXO 2 de esta investigación.

**Pablo C., 5 años,** colegio privado Dulce Nombre de María



4.1. Pablo, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

En este dibujo, realizado de manera muy esquemática, se hace evidente la situación familiar del niño y su entorno. El niño representa a las figuras materna y paterna de igual tamaño y en el interior de la casa, indicándonos con ello que ninguno de los dos es más importante para él que el otro. Por otro lado, tanto su padre como su madre están en el dibujo realizando tareas domésticas. Como es posible observar en los detalles que aparecen a continuación el primero cocina, según el niño, fríe un huevo, mientras la segunda barre.



4.2. Pablo, 5 años (Mayo, 2008). *Mi familia.*

Detalles de la figura paterna (izda.) y materna (dcha.).

Es necesario señalar que Pablo se trata de un caso bastante particular, pues muy pocos niños/as dibujan, en esta actividad, a su padre colaborando en las tareas del hogar. Algo que parece ser que ocurre en la realidad, como el niño nos confirma en la entrevista transcrita a continuación.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- Pablo: Sí.
- Investigador: ¿Dónde vives?
- Pablo: Vivimos en Granada.
- Investigador: ¿Y tus abuelos viven contigo?
- Pablo: No.
- Investigador: ¿Dónde viven tus abuelos?
- Pablo: No tengo abuelos, sólo abuelas, mi abuela también vive en Granada.
- Investigador: ¿Pero viven contigo en la casa?
- Pablo: No, viven en otra casa. Hoy voy a casa de la abuela porque vienen los primos.
- Investigador: Bueno Pablo cuéntame, ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Pablo: Encarnita y mamá, pero esa si que da capones, con la mano así. Le ayudamos a poner la mesa y los días de descanso recogemos a mi hermana de estar con mi abuela y después ayudamos a mamá, a la abuela, a papá yo mi hermana a poner la mesa.
- Investigador: Pablo ¿Y quién hace las tareas de la casa?
- Pablo: Mi padre barre, mi madre friega, Encarnita, que es una señora que viene a planchar, también viene a fregar los platos.
- Investigador: ¿Y siempre friega los platos Encarnita?
- Pablo: No, Mi mamá cuando no viene Encarnita.
- Investigador: ¿Mamá ayuda a Encarnita?
- Pablo: Sí.
- Investigador: ¿Y papá ayuda a mamá?
- Pablo: Papá ha venido para hacer una reunión con la seño.
- Investigador: ¿Quién hace la cama?
- Pablo: La ha hecho todas papá, la suya, la de mamá, la mía. Yo hago también mi cama algunos días.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- Pablo: Cuando viene un amigo mío, por ejemplo Ismael, saca los juguetes y tiene el cuarto

que ni se podía entrar y después lo recogemos nosotros dos.

- **Investigador:** ¿Tu madre trabaja?
- **Pablo:** Sí, trabaja en la Iberia.
- **Investigador:** ¿Y tu padre trabaja?
- **Pablo:** Mi papá trabaja en la sierra pero hasta el invierno que no abren la sierra, pero trabaja en el campo de golf, en Motril, que es bastante lejos. Pero es que son más tonto los de la sierra, ¿sabes por qué? por que cerraron cuando nevó, antes que nevó.

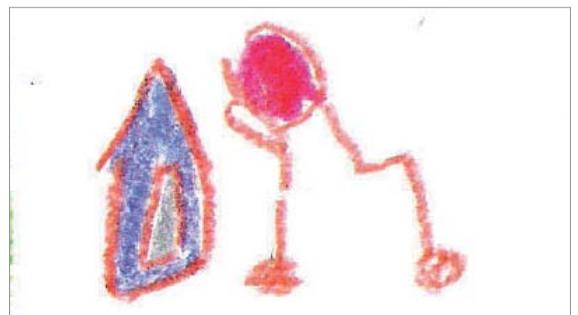
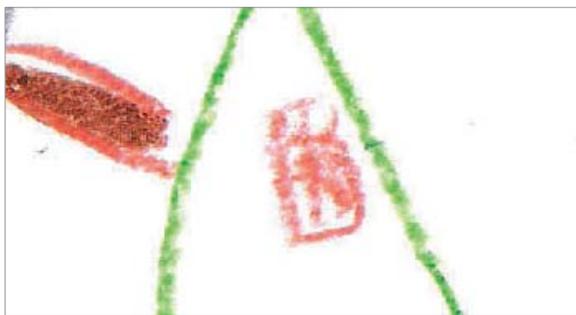
#### 4.3. Transcripción fónica literal de la conversación con Pablo sobre su familia (Mayo, 2008).

A pesar de todo, en otra parte de la entrevista, el niño nos confirma que la mayor responsable de las tareas del hogar en su casa es su madre.

- **Investigador:** ¿Ayudas a tu mamá?
- **Pablo:** Sí.
- **Investigador:** ¿A qué le ayudas?
- **Pablo:** Sí, la ayudo a poner la mesa, a barrer, pero ya no porque la escobita mía se me perdió, pero tiene dos cuando le digo que si quiere que le ayude a barrer dice que no.
- **Investigador:** ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- **Pablo:** Le ayudo a levantarse de la cama y tiene mucho morro porque no tiene trabajo y mamá, yo y mi hermana tenemos que estar... jolín, que morro tiene mi padre.

#### 4.4. Transcripción fónica literal de la conversación con Pablo sobre su familia (Mayo, 2008).

Resulta llamativo que Pablo haga alusión a la figura de Encarnita, la señora encargada de la limpieza, en varias ocasiones durante la entrevista. Sin embargo, no la representa en ningún caso en el dibujo. De esto podemos deducir que no la considera parte de la familia. Por otro lado, en la parte superior del interior de la casa, Pablo hace una representación minúscula, casi imperceptible, de la figura de su hermana, algo que nos indica la poca importancia que le concede a ésta. En contraste, el niño representa a su mascota dándole un gran tamaño y destacando, con ello, la importancia que otorga a este animal como parte de la familia.



#### 4.5. Pablo, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.

Detalles de la hermana de Pablo (izda.) y su perro (dcha.).



Finalmente, Pablo se dibuja a sí mismo regresando del colegio y con la mochila a cuestas. El gran tamaño que otorga a su figura indica la importancia que se da a sí mismo dentro de la familia.

#### 4.6. Pablo, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.

Detalle de él mismo.

Rocío, 6 años, colegio público Santa Juliana



4.7. Rocío, 6 años (Mayo, 2008). *Mi familia*. 210 x 297 mm. Lápiz de color sobre papel.

La autora de este dibujo divide el papel en tres partes por medio de dos líneas. En el centro está representada la figura paterna, algo que la dota de mayor importancia. La representación de éste personaje se basa en una imagen estereotipada de la masculinidad, como se puede desprender del hecho de que aparezca representado de manera activa, alejado de lo doméstico y realizando un trabajo fuera de casa. Lo que tiene en la mano es un ladrillo, algo que deducimos después de que la niña señalase en la entrevista que su padre se dedicaba a “hacer casas”. A la izquierda del padre Rocío sitúa a su madre. Con respecto a esta representación nos quedan dudas de si la figura materna está asociada a las tareas domésticas, en este caso pasear al perro, o si simplemente está dibujada realizando esa actividad porque a Rocío le gusta mucho bajar a pasear con su madre y su mascota, algo que nos revela en la entrevista. A la derecha del dibujo la niña se representa a sí misma junto a sus dos hermanas. No existen líneas divisorias entre ellas, de lo que podemos deducir cierta proximidad afectiva. Por otro lado, la niña dibuja a casi todas las figuras femeninas de la representación con zapatos de tacón, algo que podría estar asociado a una imagen estereotipada de la feminidad, en la que el aspecto físico y la belleza son importantes. Finalmente es necesario señalar que Rocío dibuja a todos los miembros de su familia sonriendo y con todo lujo de detalles, motivos por los cuales deducimos que su entorno familiar es feliz y que todos los miembros de su familia son importantes para ella.



4.8. Rocío, 6 años (Mayo, 2008). *Mi familia*.

Detalle de Rocío y sus hermanas

En el detalle es posible ver como la niña se representa a sí misma y a sus hermanas realizando actividades que, posiblemente, lleven a cabo habitualmente. A la izquierda, su hermana Laura aparece representada haciendo los deberes, en el centro, la autora se representa a sí misma jugando a la pelota y a la derecha, está su hermana Alba realizando un dibujo. Aquí se vuelve a utilizar de nuevo un sistema de símbolos muy simples, el cuadrado simboliza el papel y la línea del interior el lápiz con el que realiza el dibujo.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- Rocío: Sí.
- Investigador: ¿Dónde vives?
- Rocío: En Granada.
- Investigador: ¿Tus abuelos viven en tu casa?
- Rocío: No, viven en un pueblo.
- Investigador: ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Rocío: Mi madre, mi hermana y yo.
- Investigador: ¿Ayudas a tu mamá?
- Rocío: Sí, le ayudo a limpiar el polvo a hacer la cama.
- Investigador: ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- Rocío: Le ayudo a hacer cuentas.
- Investigador: ¿Y quién recoge tus juguetes en casa?
- Rocío: Yo solita.
- Investigador: ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Rocío: Pues sacar al perro y dibujar.
- Investigador: ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Rocío: Pues me gusta todo.
- Investigador: ¿Tu papá ayuda a tu mamá en las tareas de la casa?
- Rocío: Sí.
- Investigador: ¿A qué le ayuda?
- Rocío: A hacer de comer.
- Investigador: ¿Tu madre trabaja?, ¿Dónde trabaja?
- Rocío: Sí, en limpiar casas.
- Investigador: ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- Rocío: En hacer casas.

4.9. Transcripción fónica literal de la conversación con Rocío sobre su familia (Mayo, 2008).

**Álvaro, 5 años**, colegio público Santa Juliana



4.10. Álvaro, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz de color sobre papel.

Al igual que Rocío, Álvaro vuelve a dibujar a la figura paterna en el centro del papel, dándole con ello más importancia que al resto. Asimismo, la sitúa de forma muy cercana al propio autor del dibujo, algo que puede significar que existe una gran proximidad afectiva entre ambos. Por otro lado, el niño dibuja a las dos figuras femeninas de su familia, su madre y su hermana, en los extremos del papel, restándoles con ello algo de importancia. El autor de este dibujo también representa de nuevo a las figuras sonriendo, de lo que deducimos que es feliz en su entorno familiar.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- Álvaro: Sí.
- Investigador: ¿Tus abuelos viven contigo?
- Álvaro: No, ellos viven en Maracena.
- Investigador: ¿Y qué es lo que más te gusta hacer con tus abuelos?
- Álvaro: Ir a dar un paseo.
- Investigador: ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Álvaro: Mi madre.
- Investigador: ¿Tu papá ayuda a tu mamá?
- Álvaro: Sí, le ayuda a limpiar la cochera y ordena cosa de la cochera.
- Investigador: ¿Ayudas a tu mamá?, ¿A qué le ayudas?
- Álvaro: Sí, le ayudo a guardar las cosas.
- Investigador: ¿Qué cosas guardas?
- Álvaro: Muchas.
- Investigador: ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- Álvaro: A plantar las macetas y ya está, quito de un tarro la maceta y lo metes con tierra.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- Álvaro: Yo, yo solo.
- Investigador: ¿Tu madre trabaja?, ¿Dónde trabaja?
- Álvaro: Sí, trabaja en la peluquería.
- Investigador: ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- Álvaro: Arregla coche, en el trabajo de coche de Alfa Romeo, cada día trae un coche para probarlo.

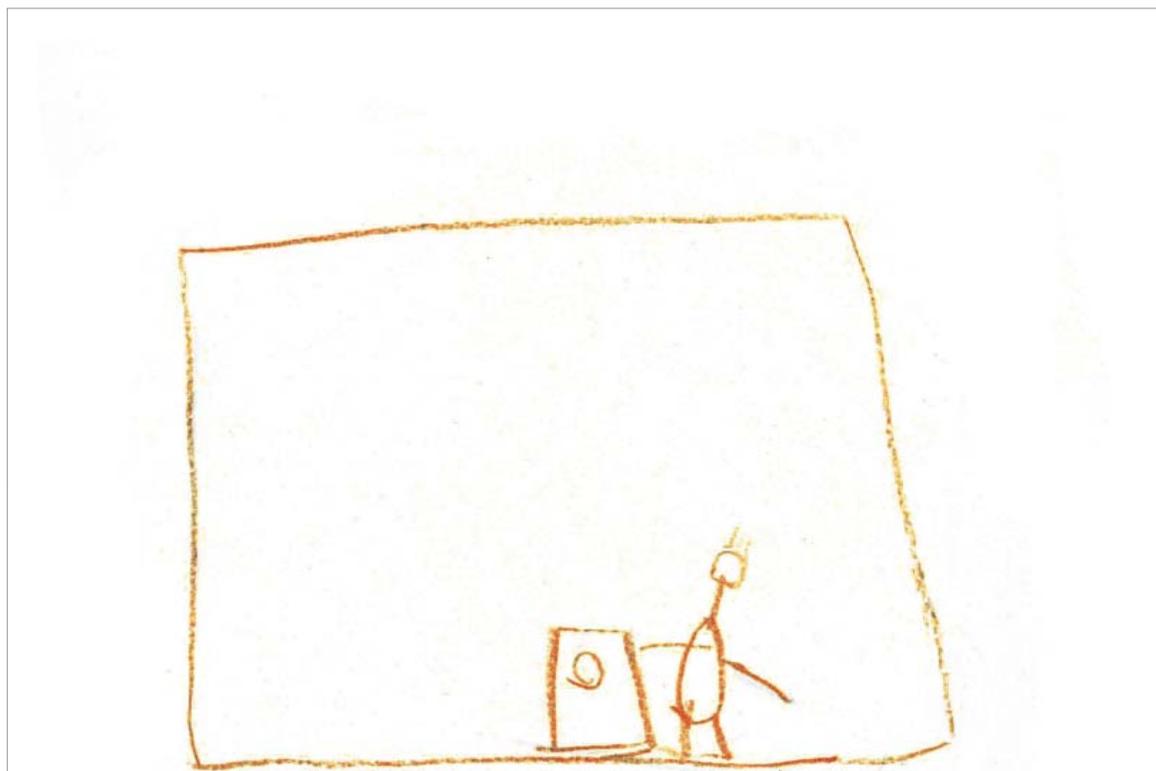
4.11. Transcripción fónica literal de la conversación con Álvaro sobre su familia (Mayo, 2008).



4.12. Álvaro, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.  
Detalles del padre (izda.) y la madre (dcha.) de Andrea.

Álvaro representa en el dibujo a su madre cocinando y nos aclara que lo que tiene a su derecha es una cazuela. Vemos, por lo tanto, cómo la figura materna queda asociada a un estereotipo. Por otro lado, también podríamos considerar que el padre aparece representado colaborando en las tareas del hogar, pues Álvaro lo dibuja plantando algo en una maceta, si bien lo cierto es que el niño nos confirma durante la entrevista que su padre es aficionado a la jardinería, por lo que probablemente se trate más de una actividad de ocio que de una obligación.

**Daniel, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María



4.13. Daniel, 5 años (Mayo, 2008). *Mi familia*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz de color sobre papel

Este dibujo, realizado por Daniel, resultó ser uno de los más interesantes de toda la sesión. En él podemos ver como el autor dibuja, solamente, a la figura paterna. Cuando le preguntamos el motivo por el cual no había dibujado al resto de su familia ni a sí mismo nos respondió lo siguiente:

- **Investigador:** ¿Quién es esa persona que has dibujado?
- **Daniel:** Es mi papá.
- **Investigador:** ¿Por qué solo has dibujado a tu papá?
- **Daniel:** Porque mi mamá está haciendo su trabajo, mi hermana no sabe caminar, no la dibujo.
- **Investigador:** ¿Y tu papá que está haciendo?
- **Daniel:** Mi papá está entrando en la casa.
- **Investigador:** ¿Y tu, donde estás?
- **Daniel:** Yo estoy dentro de la casa.

4.14. Transcripción fónica literal de la conversación con Daniel sobre su familia (Mayo, 2008).

Parece claro que Daniel da mucha importancia al hogar familiar, un ambiente que probablemente tenga un gran valor para el niño, que dibuja la casa en el centro del papel y a gran tamaño. Por otro lado, en la entrevista reflejada a continuación el niño nos cuenta que es su madre la que se encarga de realizar las tareas del hogar.

- **Investigador:** ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- **Daniel:** Sí, vivo con mi papá, con mi mamá y con mi hermana.
- **Investigador:** ¿Dónde viven tus abuelos?
- **Daniel:** No viven conmigo aquí, viven en otra casa.
- **Investigador:** ¿Quién hace las tareas de la casa?
- **Daniel:** Es mamá y papá.

- Investigador: ¿En casa quien limpia?
- Daniel: Mamá.
- Investigador: ¿Ayudas a tu mamá?
- Daniel: No, porque soy un renacuajo.
- Investigador: ¿Tu papá le ayuda a tu mamá en las tareas de la casa?
- Daniel: No, se ayuda ella sola.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- Daniel: Yo, es que he comprado muchos juguetes y no puedo meterlo en la cesta. Lo recojo yo solo sin ayuda.
- Investigador: ¿Tu mamá trabaja?
- Daniel: Bueno limpia pero trabaja en el trabajo para construir máquinas. También hace la comida para que nos comamos y luego hace una papilla para mi hermana, bueno es un bebé.
- Investigador: ¿Y tu papá trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- Daniel: En un trabajo de juguetes.
- Investigador: ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Daniel: Ayudarles a lavar los platos y hacer la comida.
- Investigador: ¿Y lo que menos te gusta hacer con ellos?
- Daniel: Que papá no me compre ningún juguete.

4.15. Transcripción fónica literal de la conversación con Daniel sobre su familia (Mayo, 2008).

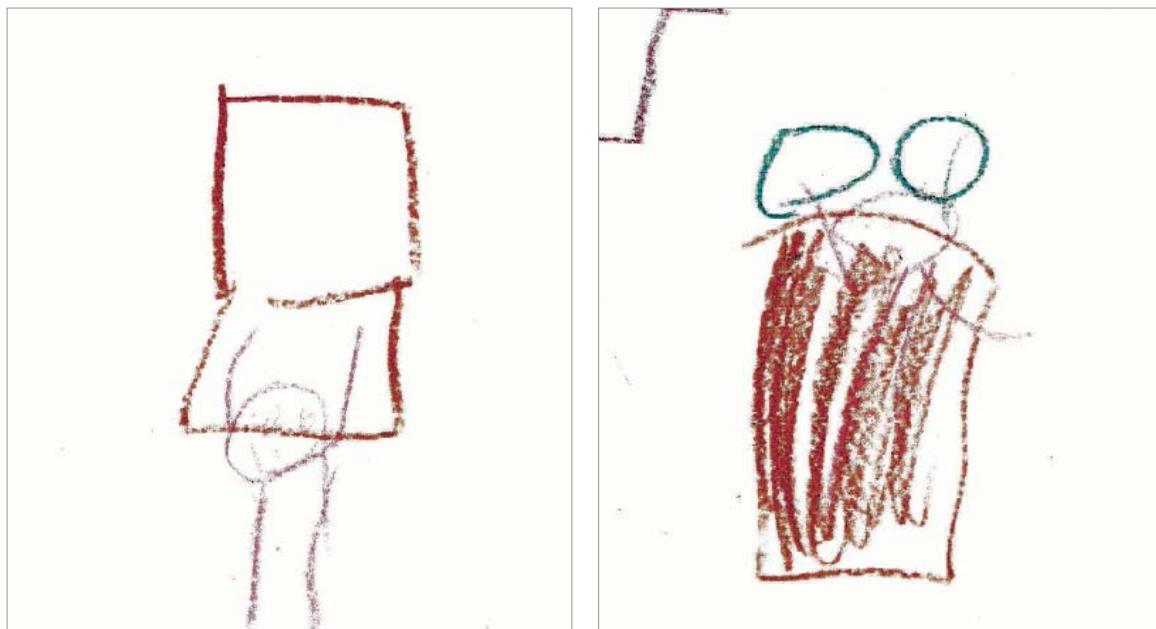
**Andrea, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María



4.16. Andrea, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz de color sobre papel.

Andrea, autora de este dibujo, distribuye independientemente a los personajes por todo el papel, de forma que no subraya el carácter afectivo entre los miembros de su familia. En el centro del papel está situada la figura paterna, una posición que le da importancia. Andrea no dibuja a su padre realizando una ocupación que tenga que ver con las tareas del hogar, más bien al contrario lo representa trabajando con el ordenador. La figura maternal, que está representada a la izquierda del

dibujo, está, al contrario que el padre, asociada a lo doméstico, pues la niña la dibuja cocinando. Declarando que los círculos azules que aparecen en la parte superior son las cazuelas. En la parte superior de lo que parecen ser unas escaleras Andrea dibuja a su hermano, según ella, jugando con la videoconsola.



4.17. Andrea, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.

Detalles del padre (izda.) y la madre (dcha.) de Andrea.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- Andrea: Sí, y también vivimos en mi casa mi hermano mi padre mi madre y yo.
- Investigador: ¿Dónde viven tus abuelos?
- Andrea: Mis abuelos viven en otra casa.
- Investigador: ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Andrea: Mi madre.
- Investigador: ¿Ayudas a tu mamá?, ¿A qué le ayudas?
- Andrea: Sí, le ayudo a limpiar el polvo, a fregar y también a barrer.
- Investigador: ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- Andrea: A nada.
- Investigador: ¿Tu papá le ayuda a tu mamá en las tareas de la casa?
- Andrea: Algunas veces.
- Investigador: ¿A qué le ayuda?
- Andrea: A cocinar.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- Andrea: Yo, pero algunas veces me ayuda mi madre.
- Investigador: ¿Tu madre trabaja?, ¿Dónde trabaja?
- Andrea: Mi madre no trabaja.
- Investigador: ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- Andrea: Mi padre si trabaja, vende bolsos y zapatillas.
- Investigador: ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu mamá?
- Andrea: Ayudarles a barrer.
- Investigador: ¿Y lo que más te gusta hacer con tu papá?
- Andrea: Ayudarle a meter las cosas en las cajas que van.
- Investigador: ¿Qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Andrea: Me gusta todo.

4.18. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre su familia (Mayo, 2008).

**Elena, 5 años**, colegio público Santa Juliana



4.19. Elena, 5 años (Mayo, 2008). *Mi familia*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz de color sobre papel.

Lo primero que destacaremos de este dibujo es la forma en la que la autora se representa a sí misma junto a su madre y alejada del resto de las personas representadas. Un signo de la proximidad afectiva que Elena siente hacia la figura materna. Por otro lado, la niña dibuja a sus dos hermanos a la derecha, en una actitud pasiva, y a su padre justo encima de ellos. La figura paterna, relativamente aislada con respecto al resto de los presentes en el dibujo, se corresponde con el hecho de que Elena sea hija de padres separados y a la circunstancia de que su padre, como nos aclara en la entrevista, no viva en el hogar familiar.

- **Investigador:** ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- **Elena:** Con mi mamá sí pero con mi papá no.
- **Investigador:** ¿Y donde vive tu papá?
- **Elena:** Mi papá vive en otra casa.
- **Investigador:** ¿Y tus abuelos viven contigo?
- **Elena:** No, mi abuela vive al lado de mi casa y mi abuelo muy lejos.
- **Investigador:** ¿Quién hace las tareas de la casa?
- **Elena:** Mi madre.
- **Investigador:** ¿Ayudas a tu mamá? ¿A qué le ayudas?
- **Elena:** A ordenar mi cuarto y a ordenar otros cuartos y a pasear el perro.
- **Investigador:** ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- **Elena:** A todas las cosas, a sujetar las cosas.
- **Investigador:** ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- **Elena:** Yo y mi hermano, pero mi papá me ayuda a encender la tele y a hacer mi cama.
- **Investigador:** ¿Tu madre trabaja?, ¿Donde trabaja?
- **Elena:** En Repsol.
- **Investigador:** ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?

- **Elena:** Trabaja en pastelería.
- **Investigador:** Y ¿lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Elena:** Mmm ... no se...
- **Investigador:** ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Elena:** Lo que no me gusta es que me tenga que comer comida que no me gusta.

4.20. Transcripción fónica literal de la conversación con Elena sobre su familia (Mayo, 2008).



4.21. Elena, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.

Detalle de la niña (izda.) con su madre (dcha.) y el perro

Si nos centramos en el retrato que la niña hace de ella misma y su madre podemos deducir, por el grado de detalles y la situación en la que la niña representa la escena que, para ella, ésta es la parte más importante de su dibujo. De hecho, estos dos personajes son los únicos, en todo el retrato familiar, que están desarrollando una acción. Elena, además, no confirma en su entrevista que suele ayudar a su madre a sacar a pasear al perro.

**Alonso, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María



4.22. Alonso, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz de color sobre papel.

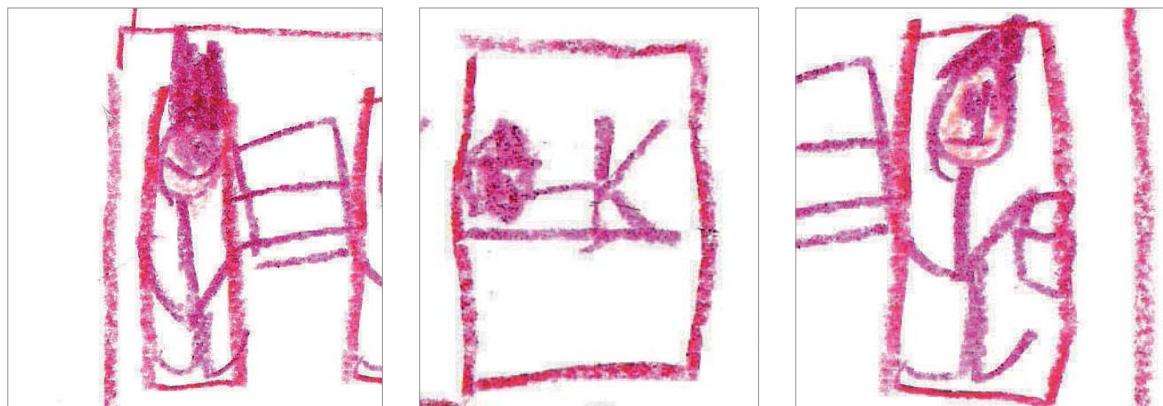
Alonso es otro de los niños que otorga gran importancia a la casa en la que vive con su familia, pues a pesar de que la representa a un lado del papel, la hace resaltar con una gran altura. En el interior de la misma sitúa a todos los miembros de su familia. En la parte superior el niño se representa a sí mismo, a la derecha, y a su madre, a la izquierda, ambos a mayor tamaño que los

personajes inferiores. Con ello Alonso nos habla de la importancia que la figura materna tiene para él. Por otro lado, Alonso representa a su padre debajo de su propia figura y a su hermana, debajo de la figura de su madre.

- **Investigador:** ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- **Alonso:** Sí, con los dos y con mi hermana.
- **Investigador:** ¿Dónde viven tus abuelos?
- **Alonso:** Unos viven en el Zaidín y otros viven en La Chana.
- **Investigador:** ¿Quién hace las tareas de la casa?
- **Alonso:** Más o menos la que limpia es mamá.
- **Investigador:** ¿Ayudas a tu mamá?, ¿A qué le ayudas?
- **Alonso:** Sí, algunas veces le ayudo a poner la mesa le ayudo a hacer la comida, le ayudo a planchar y ya está.
- **Investigador:** ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- **Alonso:** A arreglar cosas y trabajar y a cuidar la casa cuando está sólo.
- **Investigador:** ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- **Alonso:** Yo solo y algunas veces me ayuda mi mamá.
- **Investigador:** ¿Tu madre trabaja?, ¿Dónde trabaja?
- **Alonso:** Sí, pero no se exactamente.
- **Investigador:** ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- **Alonso:** Sí, trabaja en la Universidad.
- **Investigador:** ¿Y lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Alonso:** Pues jugar, ver la tele con ellos jugar al fútbol y todo eso.
- **Investigador:** ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Alonso:** Nada.
- **Investigador:** ¿Y sabes si un hombre se puede casar con otro hombre?
- **Paco:** No, porque se tienen que casar con las mujeres porque si es hombre con hombre daría un poco de risa.
- **Investigador:** ¿Y una mujer se puede casar con otra mujer?
- **Alonso:** No, porque con las cosas de hombre les da vergüenza por ejemplo los pantalones que se visten con falda.

#### 4.23. Transcripción fónica literal de la conversación con Alonso sobre su familia (Mayo, 2008).

Con respecto a la plasmación de estereotipos en su dibujo, Alonso es uno de los casos más claros. Según el mismo, su madre es retratada tendiendo la ropa mientras que el padre permanece tumbado en la cama, durmiendo. Resulta curioso, además, una aclaración que nos realiza el niño durante la entrevista, y es que él mismo se representa ayudando a su madre en las tareas domésticas, concretamente, planchando la ropa.



4.24. Alonso, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia.

Detalle de la madre de Alfonso (izda.), de su padre (centro) y de él mismo (dcha.).

**Alberto, 5 años**, colegio público Santa Juliana



4.25. Alberto, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Lápiz negro sobre papel.

Alberto, en su dibujo, divide el papel en cuatro partes a través del uso de tres líneas verticales. De esta forma, cada uno de los miembros de la familia aparece aislado del resto sin que exista ningún tipo de contacto entre ellos. A la izquierda del dibujo están los dos personajes masculinos: Alberto y su padre. Ambos aparecen representados a un tamaño mucho mayor que los personajes femeninos, una característica que los dota, también, de mayor importancia. A la derecha, a menor tamaño y dentro de franjas mucho más estrechas Alonso dibuja a su madre y a su hermana. En el dibujo todos los miembros de la familia están colaborando en las tareas de la casa, sin embargo, podemos deducir que esta actitud viene dada por el hecho particular de que la madre de Alberto tenía mal una mano en el momento en que se realizó esta actividad, motivo por el cual le costaba realizar algunas tareas.

- **Investigador:** ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- **Alberto:** Sí.
- **Investigador:** ¿Dónde vives?
- **Alberto:** En Granada, vivo en España en donde estamos.
- **Investigador:** ¿Y tus abuelos viven contigo?
- **Alberto:** Es que yo no tengo abuelos, sólo tengo dos abuelas, mi abuela está malita y la otra está en el pueblo muy lejos yo me mareo y siempre vomito.
- **Investigador:** ¿Quién hace las tareas de la casa?
- **Alberto:** Mi madre, pero no puede con esta mano y le duele y está malita de la mano.
- **Investigador:** ¿Tu papá ayuda a tu mamá?
- **Alberto:** Y también hace papá y mamá juntos la cama y ayer cocino mi padre porque tenía que ayudarle a mi madre y iba a recoger a la hermana y la trae mamá porque tenía la mano malita mi madre.
- **Investigador:** ¿Ayudas a tu mamá?, ¿A qué le ayudas?
- **Alberto:** Un día yo ayudé a mi mamá a limpiar toa la casa y otras cosas más.

- **Investigador:** ¿Y a tu papá?, ¿A qué le ayudas?
- **Alberto:** No, porque no ayuda, a sí es que mi papá yo le ayudo cuando no suena, y le digo papá que está sonando el teléfono me lo coge.
- **Investigador:** ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- **Alberto:** Yo sólo, yo lo hago porque mi mamá está malita de la mano.
- **Investigador:** ¿Tu madre trabaja?, ¿Donde trabaja?
- **Alberto:** Trabaja en natación porque ella no sabe nadar, se ha apuntado ahora en natación.
- **Investigador:** ¿Y tu padre trabaja?, ¿Dónde Trabaja?
- **Alberto:** En la empresa y cuando trabaja más en el ordenador pues entonces le dan más dinero.
- **Investigador:** Y ¿lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Alberto:** Pues jugar con ellos.
- **Investigador:** ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- **Alberto:** Jugar poco.

4.26. Transcripción fónica literal de la conversación con Alberto sobre su familia (Mayo, 2008).

A pesar del problema de salud que, según Alberto, padecía su madre, el niño la representa fregando el suelo de rodillas, sin duda la actividad más sacrificada de todas las que los personajes están realizando en el dibujo.

**Tatiana, 6 años,** colegio público Santa Juliana



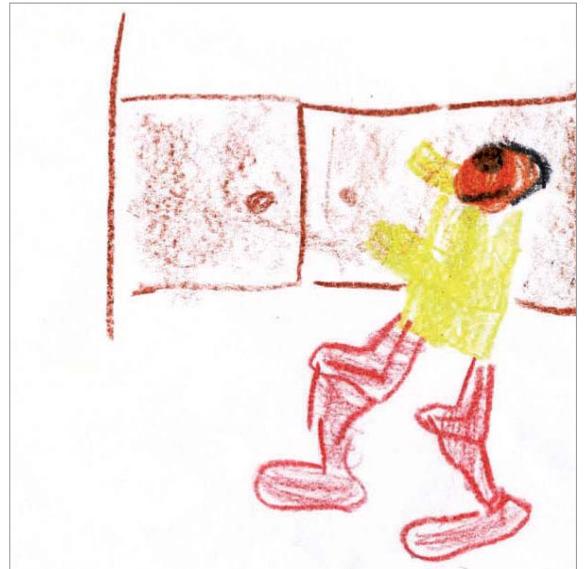
4.27. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Lápiz de color y ceras sobre papel.

Tatiana representa en el centro del papel a la figura maternal, claramente y a mucho mayor tamaño que el resto de la familia, otorgándole así gran importancia. Esta figura está, además, asociada a lo doméstico, pues Tatiana la dibuja lavando los platos. Además, podríamos decir que la niña trata de remarcar la belleza de este personaje dibujándolo con una gran falda de color rosa y poniéndole tacones. Partiendo de esto deducimos que para Tatiana es importante el tema de la belleza en lo referente al género femenino. La autora nos confirma esta creencia en la entrevista posterior, en

la que declara que le gustan mucho los zapatos de tacón porque ella también quiere ser mayor y estar tan guapa como su madre. Por otro lado, Tatiana dibuja a su padre en la parte inferior del papel, según ella, arreglando un mueble de la cocina. Podemos ver como la figura masculina queda asociada, al igual que la femenina, a un rol estereotipado, según el cual la mujer debe ser bella y dedicarse a las tareas del hogar, mientras el hombre realiza las actividades que requieren de más habilidad y fuerza.

- Investigador: ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Tatiana: Mi mamá.
- Investigador: ¿Y tu papá ayuda a tu mamá?
- Tatiana: Sí.
- Investigador: ¿A qué le ayuda?
- Tatiana: A arreglar las puertas y todo eso.
- Investigador: ¿Y ayudas a tu mamá?
- Tatiana: Le ayudo a poner la mesa y le ayudo a limpiar.
- Investigador: ¿Y a tu papá?
- Tatiana: A arreglar cosas.

4.28. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre su familia (Mayo, 2008).



4.29. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008). Mi familia.  
Detalles de la madre (izda.) y el padre (dcha.) de Tatiana.

Finalmente, en la parte superior derecha del papel Tatiana se representa junto a su hermano jugando a la pelota. Del hecho de que ambos personajes estén sonriendo deducimos que se trata de un hogar familiar feliz.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- Tatiana: Sí, con los dos y con mi hermano.
- Investigador: ¿Dónde viven tus abuelos?
- Tatiana: Viven en otra casa.
- Investigador: ¿Cuántos hermanos tienes?
- Tatiana: Tengo un hermano.
- Investigador: ¿Y qué es lo que más te gusta hacer con él?
- Tatiana: Pues, jugar y me gusta mucho jugar a la pelota con mi hermano.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- Tatiana: Yo sola.

- Investigador: ¿Tu mamá trabaja?
- Tatiana: Sí, es abogada.
- Investigador: ¿Y tu papá?
- Tatiana: También es abogado.
- Investigador: ¿Y qué es lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Tatiana: Pues jugar.
- Investigador: ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- Tatiana: Nada.

4.30. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre su familia (Mayo, 2008).

**David, 5 años**, colegio público Santa Juliana



4.31. David, 5 años (Mayo, 2008). Mi familia. 210 x 297 mm. Rotulador y ceras sobre papel.

En el dibujo anterior David representa muy claramente los diferentes espacios de la casa, en cada uno de los cuales sitúa a uno de los miembros de su familia. En el centro de la composición se representa a sí mismo, a todo color y a mayor tamaño que el resto de las figuras, destacando así su importancia con respecto al resto de su familia y otorgándose protagonismo dentro de la escena. David se representa ayudando a su madre a hacer la cama. Junto a su propia representación se puede ver el retrato que hace de su hermano, que según el niño, está realizando los deberes. La cercanía espacial existente entre ambos nos puede indicar la proximidad afectiva que existe entre los dos hermanos. En la parte superior izquierda representa a su padre en otro dormitorio, jugando con una videoconsola. Por último, a la derecha, el niño dibuja a su madre, asociada a las tareas domésticas, concretamente barriendo, y aislada del resto de los personajes.

- Investigador: ¿Vives con tu papá y tu mamá?
- David: Sí.
- Investigador: ¿Tus abuelos viven contigo?
- David: No, viven en otra casa.

- Investigador: ¿Y quién hace las tareas de la casa?
- David: Mi mamá friega los platos, limpia el suelo y hace la comida.
- Investigador: ¿Tu papá ayuda a tu mamá?
- David: Muy poco.
- Investigador: ¿Y a qué ayuda tu papá a tu mamá?
- David: A poner la mesa.
- Investigador: ¿Ayudas a tu mamá?, ¿A qué le ayudas?
- David: Sí, a hacer las camas.
- Investigador: ¿Y a tu papá a que le ayudas?
- David: A poner la mesa.
- Investigador: ¿Quién recoge tus juguetes en casa?
- David: Yo.
- Investigador: ¿Tu madre trabaja?, ¿Donde trabaja?
- David: En una tienda.
- Investigador: ¿Dónde Trabaja tu papá?
- David: No lo se.
- Investigador: Y ¿lo que más te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- David: Que jueguen conmigo.
- Investigador: ¿Y qué es lo que menos te gusta hacer con tu papá y con tu mamá?
- David: No jugar.

4.32. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre su familia (Mayo, 2008).

Lo más interesante del dibujo es la forma en la que David representa a sus padres, ambos asociados a roles de sexo estereotipados. Mientras la figura materna se encarga de las tareas domésticas la figura paterna dedica su tiempo a una actividad ociosa, como jugar con un videojuego.

**David, 5 años**, colegio público Luis Rosales



4.33. David, 5 años (Junio de 2010). Mi familia. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

En este dibujo David se representa en la esquina superior izquierda y a mayor tamaño que el resto, destacando con ello la importancia que se concede como protagonista de la escena. En la entrevista le preguntamos qué acción estaba llevando a cabo en su representación.

- **Investigador:** ¿Qué es esto de aquí?
- **David:** Un pájaro, que es mi mascota y voy a hacer el agua.
- **Investigador:** Muy bien, a ver ¿y que más has dibujado?
- **David:** Ah, eso es donde bebe agüita. mm... Pues voy a hacer la manzana y una lechuga... y su alpiste., que es la comidita del pájaro, lo que come.
- **Investigador:** ¿Y quién le da de comer al pajarito?
- **David:** Pues... yo, aquí estoy dando de comer a mi pájaro, yo le cambio la comida, también mmm... limpio el fondo.
- **Investigador:** ¿Y tu qué estás haciendo en el dibujo?
- **David:** Pues, m... voy a hacer yo... m... eh... voy a quitarle la comida, el agua a mi, a mi, a mi pájaro.
- **Investigador:** ¿Y cómo se llama?
- **David:** "Piu". Es un, es un... un canario.

#### 4.34. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre su familia (Junio, 2010).

En sus respuestas el niño nos deja claro que la mascota es un elemento importante para él dentro de su entorno familiar. Por otro lado, el niño representa a la derecha y en el otro extremo del papel a su hermano Fernando. Esta figura se ubica en otro espacio de la casa, detrás de una puerta, un símbolo que podría ser indicativo de la poca proximidad afectiva que el niño siente con respecto a este miembro de la familia.

- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **David:** Eh... la puerta...
- **Investigador:** ¿La puerta de tu casa?
- **David:** Sí... no, de la casa no.
- **Investigador:** Entonces, ¿Qué puerta es?
- **David:** la puerta de donde estamos
- **Investigador:** muy bien ¿Y quién es esta persona que has hecho junto a la puerta?
- **David:** "Ferna".
- **Investigador:** ¿Y por qué está junto a la puerta?
- **David:** Porque es que está mirando desde ahí a mi pájaro... Y ahora, voy a hacer mi, mi perro.

#### 4.35. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre su familia (Junio, 2010).

David concede también bastante protagonismo a su otra mascota, un perro, también presente en el dibujo, concretamente, en la parte inferior derecha del papel. En el centro del papel el autor representa a sus padres, destacando así también la importancia de estas figuras. Resulta curioso observar que el niño no es capaz de decirnos qué actividad está desarrollando su padre en el dibujo, como si éste estuviera en una actitud pasiva. Por el contrario, la madre está realizando una acción necesaria, en este caso, dándole de comer al perro.

- **Investigador:** David y ¿A quién has dibujado aquí?
- **David:** A mi madre.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo tu madre?
- **David:** Mmm... dándole de comer a, a mi perro "Golfo"...
- **Investigador:** ¿Y tú papá?
- **David:** Mi papá es este de aquí (señala la figura de la izquierda).

- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **David:** Pues hace, mmm... una cosa pero no se que hace.

4.36. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre su familia (Junio, 2010).

- **Investigador:** ¿Y quién prepara la comida en casa?
- **David:** Mi madre y yo.
- **Investigador:** ¿Y tu papá?
- **David:** Mi papá, eh... pues... algunas veces.
- **Investigador:** ¿Y qué más hace tu papá?
- **David:** Pues trabaja. Es... es que hace muchas cosas de la facultad... y tiene que hacer muchas cosas para la clase.
- **Investigador:** ¿Qué es profesor?
- **David:** Sí y mi madre también.
- **Investigador:** ¿Y tus abuelos dónde viven?
- **David:** No tengo abuelos, sólo dos abuelas.
- **Investigador:** Bueno y cuéntame ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu papá y tú mamá?
- **David:** Pues... mmm... ayudarle.
- **Investigador:** Y ¿A qué les ayudas?
- **David:** Eh... en trabajar y en, en también en, mmm... eh, no me acuerdo.
- **Investigador:** Y por ejemplo, tus juguetes en casa, cuando están por ahí tirados ¿Quién los recoge?
- **David:** Yo.
- **Investigador:** ¿Y te ayuda alguien?
- **David:** No.

4.37. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre su familia (Junio, 2010).

**Iván, 5 años,** colegio público Luis Rosales



4.38. Iván, 5 años (Junio, 2010). Mi familia. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Iván representa a su madre a mayor tamaño que el resto y asociada a lo doméstico, concretamente, dándole de comer a la mascota familiar. Del tamaño de la figura podríamos deducir que el niño le otorga a su madre una gran importancia. Sin embargo, también observamos que la proximidad afectiva con su padre es mayor, pues además de situarlo mucho más cerca de su propia representación en el dibujo, Iván lo retrata realizando una actividad conjunta con él, en este caso, jugando con una videoconsola. Del hecho de que todos los personajes estén retratados sonriendo deducimos que Iván vive en un ambiente familiar feliz.

- **Investigador:** Iván, cuéntame, ¿Qué has dibujado?
- **Iván:** Pues mi mamá dándole la comida a mí perra “Guanda” (señala a la figura de la izquierda).
- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **Iván:** La escalera.
- **Investigador:** ¿Qué escaleras?
- **Iván:** Las escaleras para subir de mi casa. Este es donde está mi perra “Guanda”.
- **Investigador:** ¿Y tu mamá es la que le da de comer a tu perra “Guanda” siempre?
- **Iván:** Sí.
- **Investigador:** ¿Siempre le da ella?
- **Iván:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y tú?
- **Iván:** Pues... no, porque me..., porque siempre se mueve.
- **Investigador:** ¿Y a qué haces en casa con tu familia?
- **Iván:** Pues ver dibujos, jugar a wii, también...
- **Investigador:** ¿Jugar a la wii?
- **Iván:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y qué es la wii?
- **Iván:** Pues una videoconsola que tengo arriba, pero que no es arriba, donde está el tejado, es arriba...
- **Investigador:** ¿Y juegas mucho tú a la videoconsola?
- **Iván:** Sí
- **Investigador:** ¿Y qué juegos te gustan?
- **Iván:** Pues... Me gusta “Dong King Kong en la selva”, “Browser y Mario”, “Mario Galaxy”, porque “Mario Galaxy” es muy chulo.
- **Investigador:** ¿Es muy chulo?
- **Iván:** Sí, sería “Browser” así grr... (hace ruidos).
- **Investigador:** Y cuéntame ¿Quién es esta figura?
- **Iván:** Mi papá (señala la parte superior derecha).
- **Investigador:** ¿Y qué hace tu papá?
- **Iván:** Pues... hace así...es que no sé cómo se llama...
- **Investigador:** ¿Cómo hace?
- **Iván:** Hace así con el brazo porque estamos jugando a la wii (agita el brazo).
- **Investigador:** ¿Tú juegas con tu papi a la wii?
- **Iván:** Sí, y con mi mami.
- **Investigador:** ¿Y a que jugáis los tres?
- **Iván:** A muchos juegos, pero es que mi papá esta así.
- **Investigador:** ¿Tú papa qué?
- **Iván:** Que mi papa está así sin pelo.
- **Investigador:** ¿Está sin pelo?
- **Iván:** Sí, ahora...porque antes tenía barba mi papa.
- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **Iván:** La tele.
- **Investigador:** ¿Y ahí es donde aparecen los personajes de la wii?, ¿No?
- **Iván:** Sí.



4.40. Iván, 5 años (Junio, 2010). *Mi familia.*  
Detalles de la madre (izda.) y el padre (dcha.) de Iván.

En estos detalles vemos más claramente como la figura materna desarrolla una actividad necesaria, en este caso, darle de comer al perro. Por otro lado, también podemos observar como el padre y el niño juegan juntos frente al televisor.

**José, 5 años,** colegio público Luis Rosales



4.41. José, 5 años (Junio, 2010). *Mi familia.* 210 x 297 mm. Lápiz y ceras sobre papel.

Por último, analizaremos la representación de José, un niño que realiza un dibujo bastante complejo en el que el autor representa su casa dividida en tres plantas. En la planta baja José representa, de izquierda a derecha, a su hermano, a sí mismo, y entrando en la casa desde el exterior, a su prima Elena, que va a jugar a su casa. Vemos, por lo tanto, como la primera planta de la casa representada queda asociada a los niños/as y al juego.

- **Investigador:** Cuéntame José, ¿Qué has dibujado?
- **José:** Soy yo jugando a la wii (señala la figura de la derecha que está situada en la primera planta, dentro de la casa) y este es la tele que está, que me había metido en un juego y me decía cuántas vidas, era... y aquí el armario.
- **Investigador:** Y este de aquí ¿Quién es? (señalamos la figura de la izquierda, situada en la primera planta).
- **José:** Ese es "Rodri"
- **Investigador:** ¿Y quién es Rodri?
- **José:** Es un bebé, es mi hermano pequeñito.
- **Investigador:** Y ¿quién es esta persona que está fuera de la casa?
- **José:** Elena.
- **Investigador:** ¿Y quién es Elena?
- **José:** Pues mi prima.
- **Investigador:** Pero Elena ¿Vive en tu casa?
- **José:** No pero algunas veces viene a jugar.
- **Investigador:** Muy bien, y veo que también has dibujado la lluvia, ¿no?
- **José:** Sí, y también los charcos (señala las manchas de color negro).
- **Investigador:** Ah, es un charco, muy bien.
- **José:** Y había circulitos porque habían caído muchas gotas a la vez y... salpicó.

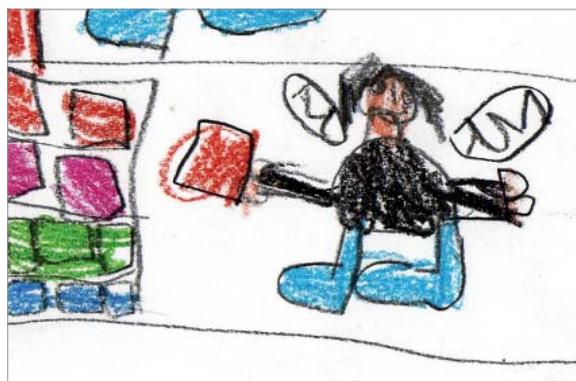
#### 4.42. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre su familia (Junio, 2010).

Resulta muy interesante destacar cómo José sitúa en la segunda planta a la figura materna junto a la señora de la limpieza. Esta planta queda, por lo tanto, asociada a las mujeres y a las tareas del hogar. Podemos observar, de nuevo, una imagen estereotipada del sexo femenino.

- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **José:** Pues esta de aquí es mi madre que estaba limpiando el armario (señala la figura del centro) y la limpiadora (señala la figura de la derecha) y dijo: uy ah, porque había un bicho.

#### 4.43. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre su familia (Junio, 2010).

Finalmente, en la planta superior de la casa José representa a su padre. Según el niño este está allí buscando una película para ver con él.



4.44. José, 5 años (Junio, 2010). Mi familia.  
Detalles de la madre (izda.) y el padre (dcha.) de José.

- **Investigador:** Y ¿Quién es esta persona de aquí arriba?
- **José:** Es mi papá que está en el ordenador...
- **Investigador:** ¿Y qué hace con el ordenador?
- **José:** Pues va a buscar pelis.
- **Investigador:** ¿Suele buscar películas en el ordenador?, ¿Y qué hace con las películas?

- **José:** Las vemos.
- **Investigador:** ¿Y quiénes las veis?
- **José:** Mmm... Yo, mamá, papá y Marina.
- **Investigador:** ¿Y quién es Marina?
- **José:** Mi hermana.
- **Investigador:** ¿Entonces cuántos hermanos tienes?
- **José:** Mmm... tres hermanos, Marina, yo y "Rodri".
- **Investigador:** ¿Y por qué no has dibujado a Marina?
- **José:** Porque es que se había ido a la casa de la prima, Como siempre está ahí.
- **Investigador:** Y cuéntame ¿Qué tareas hace tu papá en casa?
- **José:** Pues trabajar y conseguir dinero para... para más comida.
- **Investigador:** ¿Y tu mamá?
- **José:** Mmm... limpiar y hacer la comida y ponernos la ropa y hacer la cama.

#### 4.45. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre su familia (Junio, 2010).

Finalmente, vemos como José no representa en su dibujo a una de sus hermanas, algo que indica que siente poca proximidad afectiva hacia ella.

### 2.1. Síntesis final de los dibujos analizados.

Según los datos recogidos en esta actividad el tipo de familia más comúnmente representada por los niños/as es la familia nuclear, formada por la madre, el padre y los hijos/as. Raramente los niños/as representan a sus abuelos, tíos o primos en los dibujos. Además, dentro del núcleo familiar suelen dar mucha más importancia a las figuras paternas que a sus hermanos/as, dibujándolas, casi siempre, en el centro del dibujo y a mayor tamaño.

Por otro lado, tras la puesta en común de los dibujos y las entrevistas, queda bastante clara la idea de que la madre es la que tiene un mayor peso específico en lo que se refiere a las tareas del hogar. Si bien es cierto que casi todos los niños/as declaran que sus padres ayudan en casa, también lo es que la mayor parte señala que el lugar en el que el hombre colabora es la cocina. En poquísimas ocasiones se refieren a otro tipo de tareas menos agradecidas, como por ejemplo, la limpieza. Asimismo, son muy pocos los niños/as que dibujan a sus padres asociados a las tareas domésticas, y cuando lo hacen, casi siempre se refieren a la colaboración en tareas puntuales que requieren de fuerza física, como por ejemplo, arreglar un mueble. Por el contrario, la representación de las figuras limpiando, tendiendo la ropa, planchando, etc. prolifera cuando se trata de retratar a la figura materna. En esta misma línea es necesario resaltar el hecho de que muy pocos niños consideran el ocuparse de la casa como un "trabajo" en sí.

También es común que las familias cuenten con una cuidadora o una mujer contratada para realizar las tareas domésticas. Con respecto a estas figuras es posible señalar que para algunos niños, no demasiados, estas mujeres resultan ser importantes dentro de la estructura familiar, uno de ellos llega incluso a dibujarla, mientras otros hacen repetidas referencias a las mismas durante sus entrevistas.

Ampliando también lo dicho sobre la figura paterna, resulta curioso observar que la mayor parte de los niños la dibujan en dos actitudes: Bien desempeñando un trabajo activo en el exterior; bien jugando con ellos en casa a la videoconsola, buscando películas, enfrente del ordenador, etc.

Por otro lado, a la hora de representarse a sí mismos los niños/as se dibujan tanto jugando como ayudando a alguno de sus padres a realizar las tareas domésticas. Esto último podría deberse

al hecho de que los niños/as quieran sentirse próximos a sus figuras paternas realizando con ellos las tareas que les ven desempeñar en su vida diaria.

Por último hay que resaltar que a los niños/as de estas edades, no se les ha transmitido la posibilidad de una estructura familiar diferente y alejada de la familia tradicional, formada, por ejemplo, por dos miembros del mismo sexo.

**Miriam, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María

- Investigador: ¿Un hombre se puede casar con otro hombre?
- Miriam: No, porque si hay dos hombres no van a saber limpiar y entonces se dejarían la casa sucia.
- Investigador: ¿Y dos mujeres se pueden casar?
- Miriam: No, porque tienen que tener un hombre, porque la mujer tienen que tener un hombre al lado porque fregarían la dos y limpiarían las dos.

4.46. Transcripción fónica literal de la conversación con Miriam sobre su familia (Mayo, 2008).

**Rafael, 5 años**, colegio público Luis Rosales

- Investigador: ¿Tú sabes si alguien puede tener dos mamás o dos papás?
- Rafael: No.
- Investigador: ¿Un hombre se puede casar con otro hombre?
- Rafael: No, una mujer con una mujer, sí, pero un hombre con un hombre, no.
- Investigador: ¿Pueden tener niños?
- Rafael: No, las mamás, no. Dos mamás si se casan, no.

4.47. Transcripción fónica literal de la conversación con Rafael sobre su familia (Mayo, 2008).

**Stefanía, 5 años**, colegio público Luís Rosales

- Investigador: ¿Sabes si un niño o una niña puede tener dos papás?
- Stefania: No, porque yo creo que es demasiado.
- Investigador: ¿Y dos mamás?
- Stefania: No, Porque es demasiado, porque si son cuatro es mucho y si tiene un niño es demasiado.
- Investigador: ¿Un hombre se puede casar con otro hombre?
- Stefania: Con una mujer si, porque para que te vas a casar con un hombre si no tienes ninguna esposa como te vas a casar con ella si no tienes ninguna pues no te cases y ya está.

4.48. Transcripción fónica literal de la conversación con Estefanía sobre su familia (Mayo, 2008).

**Alonso, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María

- Investigador: ¿Un hombre se puede casar con otro hombre?
- Alonso: No, porque se tienen que casar con las mujeres porque si es hombre con hombre daría un poco de risa.
- Investigador: ¿Una mujer se puede casar con otra mujer?, ¿Por qué?
- Alonso: No, porque con las cosas de hombre les da vergüenza por ejemplo los pantalones que se visten con falda.

4.49. Transcripción fónica literal de la conversación con Alonso sobre su familia (Mayo, 2008).

**Paco, 5 años**, colegio privado Dulce Nombre de María

- **Investigador:** ¿Un hombre se puede casar con otro hombre?, ¿Y una mujer?, ¿Por qué?
- **Paco:** No, una mujer se puede casar con un hombre y un hombre se puede casar con una mujer.

4.50. Transcripción fónica literal de la conversación con Paco sobre su familia (Mayo, 2008).

# La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. *Los Simpson y El Rey León* como referentes culturales.

Desde una perspectiva interpretativa  
a la aplicación del método semiótico cultural:  
Significado que dan los niños/as  
a las series y películas de animación infantil  
y forma en la que se relacionan con ellas.

En este capítulo estudiaremos la forma en que los niños/as comprenden cuestiones como las estructuras familiares, la realidad de género y la violencia a partir de la forma en la que observan las series y películas de animación. Para ello partiremos de dos sencillas actividades realizadas en el aula de Educación Infantil en las que pediremos a los alumnos que realicen dos sencillos dibujos: uno de la familia de *Los Simpson* y otro de la película *El Rey León*. Con ello pretendemos llegar a responder algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo representan los niños/as de menor edad las estructuras familiares presentes en las series y películas de animación?, ¿Cuáles son las escenas y protagonistas que más repercusión tienen en ellos o que más les impactan?, ¿Cómo conciben o entienden a los personajes protagonistas?, ¿Cuáles son los personajes que más les gustan y por qué?, ¿Qué significado dan a las escenas de violencia presentes en estas series y películas?, etc.

Posteriormente, trataremos de analizar las “formas de relación” que existen entre los espectadores a los que nos referimos y las imágenes visuales observadas. Esto significa que profundizaremos en el diálogo de significados que establecen los niños/as de Educación Infantil con las imágenes visuales pertenecientes a las series y películas de animación. La intención de este análisis es el de aproximarnos al conocimiento de la forma en que los niños/as relacionan su propio contexto social y familiar con esos referentes culturales.

Con el fin de realizar este segundo análisis se procederá, en primer lugar, a la elaboración de una serie de cadenas de significados visuales o de “relaciones” que nos permitirán contextualizar los símbolos culturales (Apartado 4). Una vez hecho esto se procederá a la realización de otras dos actividades de dibujo infantil en el aula: dibuja una familia imaginada y dibuja personajes buenos y malos. Con estos dos últimos ejercicios trataremos de observar si los niños/as desvelan en sus representaciones significados que den cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales mediadas por las imágenes de la cultura popular (Apartado 5).

Este capítulo se desarrolló partiendo de los siguientes objetivos:

1. Comprobar de qué modo los niños/as representan las imágenes visuales de su cultura a través del dibujo.
2. Analizar a través del dibujo como influye la cultura visual (series y películas de animación) en el desarrollo creativo de los niños/as.
3. Estudiar cuáles son las escenas de la serie *Los Simpson* y película *El Rey León* que más impactan en el público infantil.
4. Establecer una comparativa entre las escenas de las series y películas de animación que más impactan en el público infantil con los dibujos realizados sobre el entorno familiar y social del niño/a para llegar al conocimiento de si existe algún tipo de relación entre ambos.
5. Estudiar cómo los niños/as desvelan significados que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales que son mediadas por las imágenes de la cultura popular.

## 1. La serie de animación *Los Simpson*.

En 1987 aparece por primera vez la familia de *Los Simpson* en *El Show de Tracey Ulman*. A pesar de que nace como una serie de cortos de animación, el éxito de la comedia creada por Matt

Groening hace que dos años más tarde se adapte al formato de serie de media hora, colocándose en un ranking que la sitúa entre las 30 series más vistas en EEUU. Polémica desde sus comienzos *Los Simpson* cuenta con toda una colección de personajes que representan los antivalores de nuestra sociedad y nace con la voluntad de ser un reflejo crítico de la cultura occidental, sin reservas ni prejuicios. Sin embargo, desde sus primeros años genera tantas pasiones como críticas (Groening, 1997).

Uno de los reproches más reiterados contra esta familia animada se centra en la dañina exposición de los más pequeños a sus argumentos. El personaje de Bart Simpson es, precisamente, el más controvertido dentro de la comunidad educativa internacional. Ya en el año 87, numerosos padres y profesores calificaron a Bart como un mal ejemplo para los niños/as, llegándose incluso a prohibir merchandising de la serie en varias escuelas estadounidenses. Por lo que respecta a nuestro país, cuando esta serie es estrenada a principios de los años 90, lo hace con gran impacto entre el público adolescente. Esto es así hasta el punto de que, a pesar de que en un principio la comedia se emitía en horario nocturno, el sorprendente aumento de la audiencia hace que empiecen a programarla dentro del horario infantil, franja en la que permanece hoy en día después de más de 25 años. Pero como hemos dicho, ya en aquel entonces eran muchos los que opinaban que *Los Simpson*, lejos de ser un producto dirigido al público infantil, no era realmente comprendido por los niños/as que la veían diariamente. Si tenemos en cuenta la sutil ironía de sus argumentos podemos deducir que, de cara a los más pequeños, las intenciones verdaderas del guión pueden ser malinterpretadas. Esto hace al producto susceptible de convertirse, paradójicamente, en una apología por la perpetuación de los estereotipos sociales que él mismo critica (Groening, 1997).

A continuación se describen los roles y estereotipos de los personajes que componen la familia protagonista de esta serie:

**Homer Simpson:** Padre de familia y uno de los personajes centrales de la serie, constituye el reflejo de un hombre estadounidense de mediana edad cuya mayor preocupación es acudir al bar en el que se encuentran sus amigos, beber cerveza y mirar la televisión. Su complexión física coincide con la de un hombre descuidado y se deriva de su deficiente cultura gastronómica. Este personaje no tiene grandes ambiciones de futuro y acostumbra a poner por encima sus intereses personales de sus obligaciones familiares. Homer encarna, en definitiva, diversos estereotipos peyorativos de la clase media estadounidense: es grosero, incompetente, torpe, vago, desaliñado e irreflexivo. Algunos de sus rasgos de personalidad más destacados son la estupidez, la pereza, el egoísmo y una ira explosiva. Con el tiempo se ha convertido, probablemente, en el personaje más importante de todos, desencadenando la gran mayoría de las tramas de la serie. Muchos críticos creen que el éxito que despierta esta serie entre los más pequeños se debe, precisamente, a este personaje, pues su actitud infantil, irresponsable y torpe hace que los niños/as se identifiquen con él.

**Marge Simpson:** Es el miembro de la familia con uno de los papeles más reducidos en la serie, después de Maggie. Sin embargo, su presencia sí que resulta ser fundamental para mantener a la familia unida. Marge es cándida, crédula, simplona y optimista, y se dedica en exclusiva a los quehaceres domésticos como limpiar, cocinar, cuidar de sus hijos y gestionar la económica familiar. Como madre, busca que sus hijos mayores la vean como una confidente y amiga; como esposa procura mantener feliz a su marido, a veces sacrificando su bienestar, cordura y ética; y fuera del núcleo familiar lucha por conseguir amistades o vida social. Su presencia en la serie está dedicada a retratar la dolorosa situación de una mujer joven y moderna encorsetada en un sistema patriarcal inamovible que, incapaz de luchar por mejorar su situación, la acepta con resignación sin aspirar a un cambio.

**Bart Simpson:** Es un niño muy problemático que se dedica a dar problemas para llamar la atención y sentir así su valía. Es el reflejo de un preadolescente típico que utiliza la rebeldía para sentirse mayor. En la escuela trata de convertirse en el más popular a través de la desobediencia, la opresión y la rebelión, mostrándose irrespetuoso hacia profesores y compañeros y manifestando pocas ambiciones. Para comprender la personalidad de este niño resulta interesante señalar que, al ingresar a la escuela era tímido y frustrado. Sin embargo, poco después descubre que al burlarse de la autoridad y de sus compañeros obtiene el reconocimiento social. Desde aquel momento se convierte en el personaje rebelde que aparece reflejado en la serie.



5.1. Los Simpson (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

*Los Simpsons disfrutando de un día en el campo. Detrás se puede ver la central nuclear de Springfield, en donde trabaja Homer.*

**Lisa Simpson:** Es una niña muy inteligente inadaptada a la sociedad del momento. En el capítulo “El saxo de Lisa”, de la novena temporada, el psicólogo del colegio corrobora que se trata de una niña superdotada. Esto la convierte en una preadolescente con un rendimiento académico muy elevado y con intereses peculiares con respecto a sus compañeros de clase y su propio hermano. Uno de sus roles principales, consiste, precisamente, en plantear los problemas típicos que conlleva la convivencia con un hermano de edad similar pero del sexo opuesto. Asimismo, Lisa cuestiona constantemente los valores que observa en el mundo adulto que la rodea. Los guionistas de la serie aprovechan la presencia de este personaje para desarrollar capítulos con tramas de contenido ecologista e idealista.

**Maggie Simpson:** El rol que este personaje desempeña en la serie es muy reducido. Maggie se limita, capítulo tras capítulo, a comer, dormir y succionar su chupete. Su papel ha generado escenas de carácter cómico sobre la poca atención y cuidados que la familia presta a esta figura. Por esta razón, el hogar de Los Simpson no contiene los accesorios propios que sugieren que un bebé viva en la residencia familiar. Más bien al contrario éstos elementos aparecen de manera esporádica y como recursos humorísticos.

Personaje	Profesión	Personalidad	Algunas de las actividades reflejadas en la serie
Homer	Inspector de seguridad en la central nuclear de Springfield.	Irresponsable, infantil, lento y torpe.	Jugar a los bolos, ver la televisión, ir a la Taberna de Moe y dormir.
Marge	Ama de casa	Paciente y responsable es la persona más coherente de la familia junto a su hija Lisa.	Limpiar compulsivamente, cocinar, ir de compras, jugar a los bolos (llegó a tener problemas de ludopatía) y dar consejos a sus vecinos.
Bart	Estudiante	Molesto, inquieto y pícaro.	Molestar a Lisa, andar en patinete, ver el programa de Krusty el payaso y la serie de animación Rasca y Pica y hacer llamadas bromistas a la Taberna de Moe.
Lisa	Brillante estudiante y saxofonista	Rebelde, despierta, inteligente y quejosa.	Tocar el saxofón, ver la serie Tomy & Daly, estudiar y protestar por cualquier cosa.
Maggie		Alegre y aventurera	Ver las series de Los duendecillos alegres y Tommy & Daly

5.2. Cuadro resumen de las características principales de los personajes de la familia Simpson.



5.3. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

Marge, Homer y Bart Simpson desarrollando actividades características que definen el rol de los personajes en la serie.

Pero más allá del propio núcleo familiar, uno de los grandes secretos del éxito de esta serie de animación es su largo abanico de personajes, que aumenta en cada temporada. Son muchos los capítulos dedicados a personajes secundarios que reflejan diferentes roles y comportamientos existentes en la sociedad occidental. La presencia de figuras ajenas a la familia da pie al desarrollo de otro tipo de argumentos en la serie que tocan otros temas de interés general como las adicciones, la discriminación, la homofobia, la corrupción, la educación, etc. Precisamente el tema de las drogas aparece reflejado en un gran número de capítulos, pudiendo incluso llegar a decir que casi todos los miembros de la familia Simpson han tenido algún tipo de adicción (legal o ilegal) y al menos un trance alucinógeno. La discriminación también ha sido tratada en muchos capítulos, como es el caso del episodio “¿Y dónde está el inmigrante?”, perteneciente a la temporada 7, en el que los habitantes de Springfield llegan a proponer un nuevo proyecto de ley para deportar a los inmigrantes ilegales. La homofobia es otro de los temas que aparecen constantemente reflejados en esta serie. En el capítulo “La fobia de Homer”, de la octava temporada Marge, Lisa y Bart hacen amistad con un hombre homosexual, algo que preocupa enormemente a Homer, que a partir de ese momento comienza a pensar que ese individuo podría “contagiar” a su hijo Bart y se obsesiona con enseñarle a ser “más hombre”. Finalmente, en esta serie, la educación es un tema que se trata tanto en el ámbito escolar como en el familiar. *Los Simpson* hace continuas referencias a la decadencia de la educación, el nivel educativo estadounidense y el deterioro del interés por el aprendizaje. Asimismo los buenos alumnos son continuamente ridiculizados en la escuela, un ámbito en el que queda claro que para triunfar es necesario tener problemas de conducta y aprendizaje.

En definitiva, y a pesar de las críticas recibidas, es necesario decir que *Los Simpson* son unos dibujos animados creados para invitar a la reflexión. La serie de Groening es crítica con el gobierno y la sociedad estadounidense, por lo que dirigida a los adultos puede actuar como una gran contrapartida de los aspectos negativos de la sociedad capitalista. Sin embargo es necesario que los padres sean conscientes de que se trata de una serie dirigida a los adultos que puede no ser comprendida por aquellas personas cuya personalidad no esté aún del todo definida.

Actualmente esta serie se emite en España todos los días entre las 14:00 y las 15:00 de la tarde en *Antena 3* y entre las 21:00 y las 22:00 de la noche en el canal *Neox*. Los capítulos retransmitidos por Antena tres se emiten, por lo tanto, en una franja horaria considerada “para todos los públicos”. Esto trae consigo no sólo que la mayoría de los niños/as tengan libre acceso a la famosa serie, sino también la equivocada creencia por parte de los adultos de que se trata de una serie destinada a cualquier tipo de público.

A continuación mostraremos una de las primeras entrevistas realizadas en la escuela pública infantil pública de Jun, Granada. A nuestras preguntas sobre esta famosa serie respondieron un niño y dos niñas de Educación Infantil. En esta entrevista quedan reflejados los aspectos de *Los Simpson* que más gustaban a esos niños, así como algunos aspectos descriptivos sobre la forma en que observaban a los personajes y las comparaciones que establecían entre éstos con los protagonistas de otras series de animación.

- **Investigador:** ¿Por qué os gusta ver *Los Simpson*?
- **Javier:** Por qué después de “chin chan” empiezan *Los Simpson* y me gusta porque son dibujos.
- **Rocío:** Y porque son muy divertidos.
- **Andrea:** Porque juegan y porque cuando dicen una cosa pues te ríes.
- **Investigador:** ¿Y qué hacen *Los Simpson*?
- **Rocío:** No estudian.
- **Javier:** Y también le coge el cuello a Simpson.

- **Investigador:** ¿Y qué es lo que os hace gracia de *Los Simpson*?
- **Andrea:** Porque cuando hace risa lo de que lo ahoga.
- **Rocío:** Porque la maestra el Simpson dice una tontería y después lo hecha de la clase.
- **Javier:** Y también me gusta jugar a la videoconsola de *lo Simpson*. Y me gusta mucho. Y cuando se queda encerrado en la escuela pues coge una pala y hace un hoyo para irse a su casa. Hace un hoyo se mete por el hoyo y se escapa.
- **Andrea:** No, no se escapa, se va a su casa.
- **Rocío:** No, no se va a su casa se queda atrapado en el colegio, porque lo ve la maestra.
- **Andrea:** Es verdad.
- **Investigador:** ¿Os gusta cómo están hechos los dibujos?
- **Javier:** Sí, porque son diferente a “*chin chan*”.
- **Investigador:** ¿Y por qué son diferentes?
- **Javier:** Porque son amarillo y lo de “*chin chan*” son de color carne y también el “*Doraimon*”.
- **Investigador:** Y a parte del color ¿Qué más diferencias hay?
- **Andrea:** El pelo, el de Simpson es amarillo y el de la mama e azul y el del padre es negro.
- **Javier:** No es amarillo es negro.
- **Investigador:** ¿Hay otros dibujos que tengan el pelo de otro color?
- **Rocío:** Sí, el de novita e negro y el de ...
- **Javier:** Pero en *Bola de Dragón* el pelo no es siempre negro el Goku tiene el pelo amarillo, que cuando Goku se transforma el pelo se le pone amarillo. Uno tiene el pelo blanco.
- **Investigador:** ¿Qué os gusta más *Los Simpson* o *Bola de dragón*?
- **Javier:** A mí me gusta las dos cosas.
- **Investigador:** ¿Los dos? y ¿Soléis hacer dibujos de los personajes que más os gustan?
- **Andrea:** Mario dibuja mucho a “*Micky Mause*”.
- **Javier:** Pues Rek Misterio le pegó a la mujer y se murió. La mujer se llama Viki y le pegó a la mujer el entrenado no, pues le pegó un puñetazo al batista y después le dio contra la torre de luz y le dio la corriente.

5.4. Transcripción fónica literal de la entrevista realizada a Javier, Rocío y Andrea, de Educación Infantil (Marzo, 2008). Escuela Infantil Pública de Jun.

### 1.1. El modelo de familia y los roles sexistas en la serie de animación *Los Simpson*. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?

Las investigaciones que se han dedicado al análisis de los estereotipos y estructuras familiares que aparecen en la popular serie de televisión *Los Simpson* son muy limitadas. Parece que hasta el momento las investigaciones sobre el análisis de los estereotipos familiares han apuntado hacia otras series y películas de animación. Esto puede deberse a que todavía no seamos conscientes de las enormes influencias que esta serie de animación tiene en la cultura visual infantil actualmente. Pero antes de que esta investigación profundice en su propio análisis de estos aspectos vamos a analizar la forma en la que se ha abordado este tema en otros estudios realizados en los últimos años.

Debemos remontarnos hacia 1990 para recoger un análisis de relevancia (Larson, 1990) que además presenta un enfoque similar al que aquí se pretende contrastar. Para el desarrollo de esta investigación se grabaron en vídeo doce episodios de una temporada completa de la serie, de los cuales se hicieron transcripciones de una serie de fragmentos concretos que contenían interacciones entre los diferentes miembros de la familia. En el análisis de estas transcripciones se cifraron 1.670 conductas y comportamientos de comunicación. Los resultados indicaron que los padres (Marge y Homer) dominaban claramente el flujo de comunicación dentro de la familia. Si bien algunas de

las interacciones conversacionales eran de apoyo, aprobación o complacencia, el principal modo de relación se basaba en ataques y peleas. Las apariciones más frecuentes las protagonizaba el matrimonio, seguido por los niños, que tenían en la serie menor carga comunicativa que los adultos. Asimismo, las declaraciones de apoyo se producían entre la pareja, mientras los dos hermanos mayores (Bart y Lisa), eran los miembros más conflictivos de la familia. Los resultados de este estudio concluyeron que si *Los Simpson* proporcionaba un modelo de comportamiento positivo, este se basaba en las evidencias de que las actuaciones de éstos personajes no eran las más correctas (Larson, 1990).

El segundo estudio al que nos referiremos es la tesis doctoral escrita por Juan José Lorenzo (2005): *Televisión y formación de estereotipos: análisis de Los Simpson en el alumnado del segundo ciclo de educación primaria*. Este estudio aborda el tema de la relación que establecen los niños/as del segundo ciclo de primaria con la televisión. Para ello el autor recurre a dos niveles paralelos de análisis: El primero se centra en los estereotipos estructurales de la serie como representación social. El segundo se lleva a cabo mediante un trabajo de campo con alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria (11 y 12 años) de la ciudad de Murcia. Ambos niveles confluyen en una investigación empírica cuyo objetivo es estudiar la influencia de la televisión y los dibujos animados en la población escolar (Lorenzo, 2005).

Cuatro años antes Eva Antón (2001) había ya publicado su estudio *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. En él se decía que el programa más valorado por los niños/as de entre 8 y 12 años era *Los Simpson*. En base a este dato esta investigadora decidió hacer un estudio sobre esta serie de animación a partir del cual declaró la existencia de grandes rasgos y diferencias estereotipadas entre los personajes masculinos y femeninos de la familia Simpson. Según Antón mientras las mujeres desempeñaban los roles tradicionalmente asignados a su sexo con rasgos estereotípicos como la debilidad, la coquetería, la sensibilidad, etc.; el hombre seguía representándose como el cabeza de familia, dedicado exclusivamente al trabajo extradoméstico. Sin embargo, Antón destacó también que, en este caso, Homer presentaba características de antihéroe como la vagancia, el egoísmo y la gula desmesurada. Antón señaló que Bart, Homer y Lisa eran los personajes favoritos de los niños y niñas entrevistados, subrayando que la mayoría apenas tenían en cuenta la figura de Marge, minusvalorando el trabajo doméstico que realizada y situándola siempre en un segundo plano (Antón, 2001).

## 1.2. La violencia en las series de animación *Los Simpson*. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2001) la palabra “violencia”, que nos remite al adjetivo “violento”, nos ofrece una gran cantidad de acepciones. Sin embargo, ninguna de ellas define con exactitud la naturaleza de aquello que nos planteamos estudiar. En base a esto, y con la finalidad de concretar al máximo este capítulo de la investigación, resulta necesario establecer qué entendemos nosotros por tal concepto y cómo lo relacionamos con el universo de las series y las películas de animación.

Si bien la violencia en estos medios puede caracterizarse de diferentes formas, nosotros nos referiremos a ella, de manera general, como aquellas acciones llevadas a cabo por alguno de los personajes de un producto de animación que implican daño físico o psicológico para otro personaje o para el entorno en el que se desarrolla el argumento. Esta violencia puede estar o no ejercida de forma física; pudiéndose también llevar a cabo mediante el lenguaje verbal o la gestualidad. En base a esto, nos remitiremos entonces a una definición de violencia realizada por

Escandell y Rodríguez (2002) en su obra *La televisión: ¿Genera violencia y agresividad en los niños y adolescentes?*. Según estos dos autores cuando hablamos de violencia en las series de animación nos referimos, concretamente, a tres tipos de manifestación de la misma: la “violencia narrada”, la “violencia visual” y la “violencia verbal”. La “violencia narrada” es aquella que relata los insultos o amenazas realizados por parte de una persona o personaje que aparece en pantalla y que son escuchados de forma clara por el espectador. La “violencia visual” es aquella efectuada de manera gráfica, es decir, que aparece en pantalla. Finalmente, la “violencia verbal” es aquella que viene dada por el uso del lenguaje que realiza un personaje, con la finalidad de agredir o intimidar, pero sin recurrir a la fuerza física. La diferencia entre este último tipo de violencia y el primero reside en que, mientras la violencia narrada aparece en forma de discurso referenciado o indirecto, la violencia verbal se produce por parte de un personaje que ataca a otro frontalmente.



5.5. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).  
Homer Simpson sonríe mientras sostiene con una mano la cabeza decapitada de su vecino, Ned Flanders.

Dicho esto pasaremos entonces a hacer referencia a un estudio finalizado en el año 97 en el que José Rafael López y Aída de los Ángeles Cerda realizaron un análisis sobre la violencia en la televisión. Esta investigación se considera una de las más completas e importantes a nivel mundial sobre el tema de los contenidos violentos en los medios de comunicación. López y De los Ángeles analizaron más de seis mil horas de programación recopiladas a lo largo de tres años consecutivos de 30 programas diferentes de la televisión mexicana, transmitidos en abierto por las cadenas nacionales con mayor audiencia<sup>1</sup>. Una de las conclusiones extraídas de este amplio análisis fue que aproximadamente el 60% de los programas procedentes de la televisión estadounidense contenían al menos un incidente violento. Asimismo, se concluyó que esta representación de la violencia se hacía mayormente de una manera especialmente negativa, porque su manifestación parecía no tener consecuencias.

Por otro lado este mismo estudio cuantificó todos los incidentes violentos analizados e hizo también mención a los elementos contextuales que aumentaban los efectos dañinos de la violencia en la televisión. Así, en los 30 programas analizados, se encontraron un total de 130 secuencias violentas, siendo *Los Simpson* el programa con mayor número de ellas. En cuanto a los

<sup>1</sup> Esto quiere decir que la muestra no representa la totalidad de la programación, sino lo que se corresponde con el segmento horario más visto durante la época en que se llevó a cabo el análisis.

tipos de violencia, el 58% de los casos encontrados representaban una violencia de tipo visual, el 31% violencia narrada y el 25% violencia verbal. Si hablamos, además, del tipo de armas que se visualizan en televisión, en la mayor parte de los casos es el propio cuerpo el arma principal. Las pistolas aparecen en el 27% de las secuencias violentas (una de cada tres escenas) mientras las armas blancas, cuerdas y otro tipo de artefactos aparecen en el 23% de las secuencias violentas (López y De los Ángeles, 1997).

Otro de los asuntos que más preocuparon a López y De los Ángeles (1997) fue la mezcla del humor y la violencia en las escenas analizadas. Esta característica la presentaban un 35% de las secuencias, la mayor parte de las cuales pertenecían a los dibujos animados, que en su afán por entretener utilizaban la violencia como atractivo. Según los investigadores esto podría aumentar la probabilidad de que este tipo de conductas sean aprendidas, especialmente por los niños/as de menor edad.

En definitiva, esta investigación llegó a la conclusión de que los dibujos animados son los productos que presentan mayor cantidad de violencia visual de la televisión, seguidos por las películas. Un dato especialmente preocupante si tenemos en cuenta que se trata de un género especialmente dirigido a los niños/as (López y De los Ángeles, 1997).

### 1.2.1. Análisis de las formas que toma la violencia en la serie de animación *Los Simpson*.

Antes de introducirnos en el estudio, el análisis y la representación que hacen los niños/as sobre la violencia en la serie de animación *Los Simpson* procederemos a realizar un estudio de los diálogos, las acciones y las imágenes de carácter violento que aparecen en doce capítulos elegidos al azar. Esta selección pretende servir como muestra para elaborar una catalogación de las diferentes formas que tiene de manifestarse la violencia en esta serie. Se trata, en definitiva, de acotar los eventos de carácter violento observables en *Los Simpson*.

"BART ES UN GENIO"	
Sinopsis	Presencia de violencia
Bart hace trampa en una prueba de inteligencia realizada en la escuela y es tomado por un genio. Con el fin de ofrecerle más estímulos, Marge y Homer lo inscriben en un colegio para niños talentosos, en donde poco a poco, su mentira empieza a salir a la luz al no conseguir adaptarse al nivel de sus compañeros.	1. Homer persigue a Bart por la casa en un ataque de rabia.

### 5.6. Capítulo segundo de la primera temporada



5.7. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groenning, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

“UNA FAMILIA MODELO”

Sinopsis	Presencia de violencia
Después de una experiencia vergonzosa en el día de campo de su empresa Homer empieza a preguntarse si su familia no es disfuncional. A partir de ese momento Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie reciben sesiones de terapia familiar con el Doctor Marvin Monroe, un psicoterapeuta muy poco ortodoxo que utiliza una terapia de choque realizando descargas eléctricas a sus pacientes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bart y Lisa se pelean por decidir cual de los dos quiere más a su padre.</li> <li>2. Homer y su amigo Barney tiene una pelea en la taberna de Moe.</li> <li>3. Se produce un ataque entre los miembros de la familia golpeándose con mazos.</li> <li>4. Los miembros de la familia se electrocutan entre ellos.</li> </ol>

5.8. Capítulo cuarto de la primera temporada

“EL GENERAL BART”

Sinopsis	Presencia de violencia
Después de años de ser acosado por Nelson, el matón del colegio, Bart decide defenderse. Con la ayuda de su abuelo y otros estudiantes de la Escuela Primaria de Springfield forma un ejército para atacar a Nelson con globos de agua.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bart es repetidamente golpeado por Nelson.</li> <li>2. Homer enseña a luchar a Bart.</li> <li>3. Bart y su ejército atacan con globos de agua a Nelson.</li> </ol>

5.9. Capítulo quinto de la primera temporada

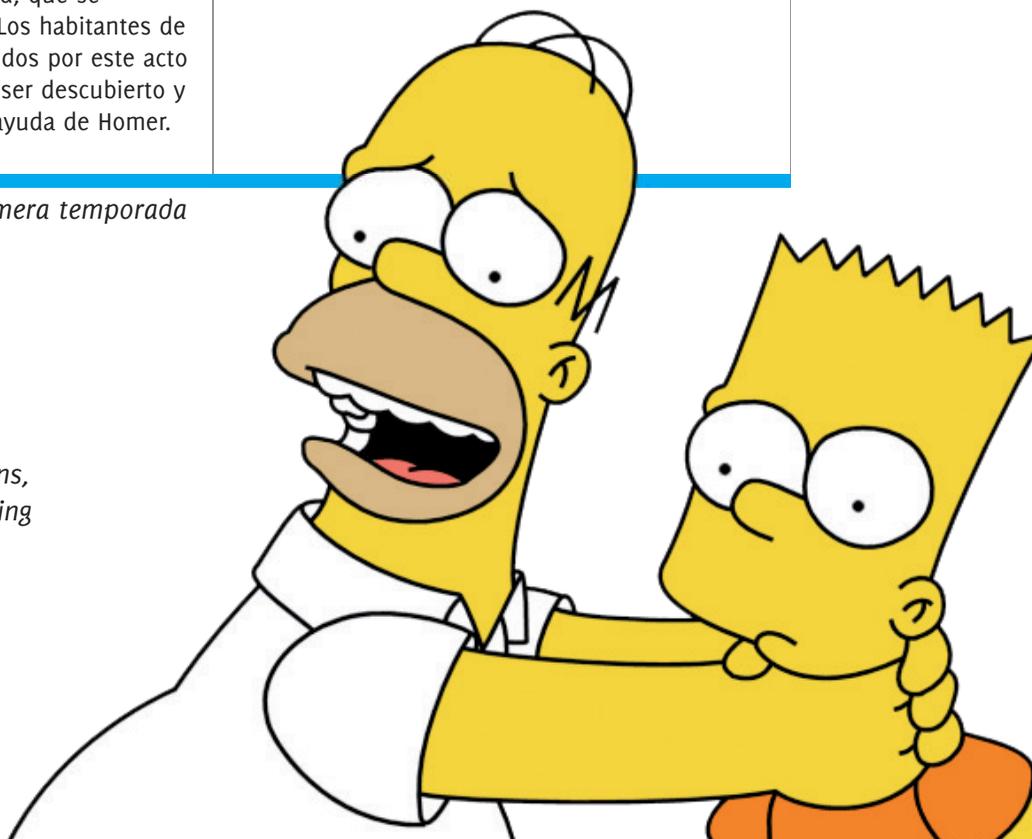
“EL HÉROE SIN CABEZA”

Sinopsis	Presencia de violencia
Bart trata de impresionar a Jimbo, Dolph y Kearney, de la banda de matones del colegio, robando la cabeza de la estatua de Jeremías Springfield, fundador de la ciudad, que se encuentra en la plaza principal. Los habitantes de la ciudad se encuentran enfurecidos por este acto de vandalismo y Bart, que teme ser descubierto y no sabe qué hacer, recurre a la ayuda de Homer.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una multitud enfurecida intentan cazar a Bart.</li> </ol>

5.10. Capítulo octavo de la primera temporada

5.11. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

Homer Simpson agarra por el cuello a su hijo Bart de forma agresiva.



"UNA NOCHE ENCANTADORA"	
Sinopsis	Presencia de violencia
Homer y Marge deciden disfrutar de una cena romántica que llevaban tiempo esperando. Para poder salir dejan a los niños con la Señora Botz, una niñera. Tras unas horas Bart y Lisa acaban por darse cuenta de que Botz es una niñera ladrona.	Bart y Lisa llaman a la señorita Botz para golpearle con un bate de béisbol.

5.12. Capítulo décimo tercero de la primera temporada

"TRES HOMBRES Y UNA HISTORIA"	
Sinopsis	Presencia de violencia
Bart y dos de sus amigos, Milhouse y Martin, compran entre los tres el primer número de la entrega del cómic Radioactive Man, pero encuentran problemas a la hora de compartirlo.	1. Bart, Milhouse y Martin luchan en la casa del árbol.

5.13. Capítulo vigésimo primero de la segunda temporada

"ESPECIAL NOCHE DE BRUJAS 3"	
Sinopsis	Presencia de violencia
La familia da una fiesta de Halloween en la que se cuentan tres historias de terror: La primera es "El payaso sin piedad", en la que Bart recibe, como regalo de cumpleaños, un muñeco de Krusty que habla. Lo malo comienza cuando este se transforma en un ser maligno. La segunda es "King Homer", una adaptación de la popular historia de King Kong en la que Homer ejerce como protagonista. El último relato es "Marque Z para Zombie", una historia en la que Bart y Lisa recurren a la magia negra para revivir a su gato, Bola de Nieve. Tras usar el hechizo se dan cuenta de que han despertado a todos los zombies del cementerio de Springfield.	1. Bart, Milhouse y Martin luchan en la casa del árbol. 1. El muñeco Krusty intenta matar a Homer. 2. Homer mata a Flanders porque éste se ha convertido en zombie.

5.14. Capítulo quinto de la cuarta temporada

"CABO DE MIEDOSOS"	
Sinopsis	Presencia de violencia
Bob Patiño sale de prisión y su único objetivo es acabar con la vida de quien lo metió allí: Bart Simpson. Para proteger al niño la familia se va de Springfield y cambia su apellido por el de Thompson.	1. Bob intenta matar a Bart.

5.15. Capítulo segundo de la quinta temporada

"ESPECIAL NOCHE DE BRUJAS 5"	
Sinopsis	Presencia de violencia
<p>En este especial de Halloween también se narran tres historias: En primer lugar, "El Resplandor", un homenaje a la película de Kubrik en el que Homer interpreta el papel de Nicholson perdiendo la cabeza y tratando de matar a su familia. En segundo lugar "Tiempo y castigo", en el que Homer transforma la tostadora en una máquina del tiempo con la que viaja hasta la prehistoria. Allí mata a un mosquito, lo que hace que su presente haya cambiado cuando vuelve. En la tercera historia "La pesadilla de la cafetería", Skinner, el director de la escuela, decide convertir a los alumnos enviados a la sala de castigo en carne para el comedor del colegio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Homer se vuelve loco e intenta matar a su familia.</li> <li>2. La cocinera del colegio y el director Skinner persiguen a Bart, a Lisa y a Milhouse (el mejor amigo de Bart) con una batidora.</li> <li>3. El director Skinner mata a Willie, el bedel del colegio, de un hachazo en la espalda.</li> </ol>

5.16. Capítulo sexto de la sexta temporada

"¿QUIÉN MATÓ AL SEÑOR BURNS? PRIMERA PARTE"	
Sinopsis	Presencia de violencia
<p>Debajo del colegio de Springfield se encuentra un pozo de petróleo. El señor Burns, dueño de la central nuclear de la ciudad, comienza a extraerlo de forma ilegal, causando perjuicios en el entorno de la ciudad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Sr. Burns es fusilado.</li> </ol>

5.17. Capítulo vigésimo quinto de la sexta temporada

"HOMER SMITHERS"	
Sinopsis	Presencia de violencia
<p>Smithers, el secretario del señor Burns, se toma unas muy merecidas vacaciones. Mientras tanto, y como forma de asegurarse su posición en la planta nuclear hasta su vuelta, decide que sea el incompetente Homer el encargado de sustituirlo temporalmente. Pero las cosas no salen como él se imagina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Homer y Smithers tienen una pelea a puñetazos y acaban tirando a Burns por la ventana de su oficina.</li> </ol>

5.18. Capítulo décimo séptimo de la séptima temporada

5.19. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groenning, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

El señor Burns, villano por excelencia de la serie de animación *Los Simpson* y dueño de la central nuclear de Springfield.



"BART RECORRE EL MUNDO"	
Sinopsis	Presencia de violencia
Con una licencia de conductor falsa, Bart se lleva a sus amigos Martin, Milhouse y Nelson de viaje. Mientras, Lisa pasa tiempo con su padre en la planta nuclear.	No existe ningún episodio destacable de violencia en este capítulo

5.20. Capítulo vigésimo de la séptima temporada

Partiendo de los análisis anteriores hemos elaborado una catalogación de las diferentes formas en las que se manifiesta la violencia en la serie de animación *Los Simpson*.

Acciones violentas	Lenguaje violento	Manifestación de sentimientos previos a la violencia	Manifestaciones y resultados de la violencia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disparos con algún tipo de arma (pueden o no ser de fuego, por ejemplo, un tirachinas)</li> <li>2. Lanzamiento de objetos.</li> <li>3. Agresión con objetos.</li> <li>4. Agresión sin objetos (empujones, golpes, estrangulamientos, etc.)</li> <li>5. Oponer resistencia física ( encierros, inmovilizaciones, etc.)</li> <li>6. Persecuciones.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Insultos y palabras malsonantes.</li> <li>2. Amenazas verbales o gestuales.</li> </ol>	Sentimientos relacionados con el odio, la ira, el miedo, el pánico y el terror. Principalmente: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gritos</li> <li>2. Llanto</li> </ol>	Cambios, alteraciones físicas o dolor. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efectos visuales: estrellas, ojos desorbitados, lengua fuera.</li> <li>2. Deformaciones del cuerpo.</li> <li>3. Roturas en la ropa, despeinados o suciedad.</li> <li>4. Desmayos.</li> <li>5. Cambios de voz y verbalizaciones.</li> </ol>

5.21. Formas de manifestación de la violencia en la serie de animación *Los Simpson*.

### 1.3. ¿Cómo representan y observan los niños/as el modelo de familia y los roles sexistas en la serie de animación *Los Simpson*?

En este apartado pasamos ya a describir la fase de la investigación en la que se les propone a los niños/as realizar un dibujo de la familia de *Los Simpson* para tratar de que reflejen en él las acciones propias de cada personaje dentro de la popular serie. Con esta actividad pasaremos también a estudiar cuáles son las escenas que más se repiten en sus dibujos para tratar de identificar las que tienen mayor impacto entre el público infantil. Recordemos, que la única directriz que se les dió a los niños para la ejecución de sus representaciones fue: "Dibuja a la familia de *Los Simpson*". Asimismo, se realizó a cada niño una entrevista referente al dibujo. A continuación, podemos ver una selección representativa de la muestra recogida que incluye algunos de los dibujos recogidos con partes de las entrevistas realizadas. Asimismo, es necesario aclarar que es posible ver la muestra completa en el ANEXO 3 de esta investigación, que se adjunta en formato CD.

**Alberto, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.22. Alberto, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

El primer análisis es el referido al dibujo realizado por Alberto, de cinco años. En él la figura materna aparece representada de rodillas limpiando el suelo, reflejando una imagen estereotipada de la femineidad asociada a lo doméstico. En el extremo opuesto sitúa a la figura paterna, sentado junto a la mesa para comer. Ambas figuras son representadas en los extremos del papel, un detalle que nos permite deducir que el niño no concibe una proximidad afectiva entre los personajes de la serie de televisión. En el centro del dibujo ubica a Lisa y Bart Simpson, a mayor tamaño que el resto. Esto nos lleva a suponer que el autor otorga más importancia a estos personajes que a los demás porque se identifica con ellos de una manera más directa. Reafirmamos esta última suposición a través de la entrevista, cuando le preguntamos al niño por su personaje favorito. En su respuesta se refirió a la figura de Lisa, asociada para él con características positivas como la inteligencia y los buenos modales. Hay que señalar que el autor excluye en su dibujo al personaje más pequeño de la familia, con lo que deducimos que éste carece de importancia para él dentro de la serie. Además, resulta interesante destacar que Alberto utiliza su propio estilo gráfico asumiendo, al mismo tiempo, las formas plásticas características de la serie en cuanto al cabello de los personajes y su color de piel.

A continuación podemos ver la entrevista de Alberto sobre el dibujo realizado. En ella se refiere a la figura materna como un estereotipo al que asocia a las tareas del hogar. Asimismo, define a la figura paterna como un personaje dedicado a ver la televisión, comer y dormir. Por último, señalar que las últimas preguntas referidas a la familia Simpson en general están orientadas a discernir el grado de conocimiento que el niño tiene sobre la serie.

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- **Alberto:** Homer bebe cerveza, Bart sale a la calle y Lisa está jugando y la madre está fregando.

- **Investigador:** ¿Qué cosas hace la mamá Simpson?
- **Alberto:** Limpia el suelo, tender la ropa.
- **Investigador:** ¿Y el papá Simpson?
- **Alberto:** Pues hace cosas y habla y ve la tele primero, sale a la calle después pone la tele después ve la tele después come y después por la noche se pone otra vez la tele.
- **Investigador:** ¿En que trabaja la mamá Simpson?
- **Alberto:** Trabaja en hacer las cosas de la casa.
- **Investigador:** ¿En que trabaja el papá Simpson?
- **Alberto:** Trabaja en una máquina.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- **Alberto:** Lisa, porque es más lista y más buena.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan de la mamá Simpson?
- **Alberto:** Cocinar porque a mi me gustaría aprender a cocinar.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan más del papá Simpson?
- **Alberto:** Pues cuando trabaja en una máquina.
- **Investigador:** ¿Los Simpson tienen primos?
- **Alberto:** No
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Alberto:** Porque a veces lleva a un amigo.
- **Investigador:** ¿Los Simpson tienen tías?
- **Alberto:** No, no tienen tías. No tienen ni primos ni tías.
- **Investigador:** ¿El abuelo viven en la casa de Los Simpson?
- **Alberto:** No, vive en otra casa.
- **Investigador:** ¿Los abuelos y las tías pueden vivir con ellos?
- **Alberto:** Es que el abuelo no vive con ellos, solo es su abuelo pero vive en otra casa.

5.23. Transcripción fónica literal de la conversación con Alberto sobre Los Simpson (Mayo, 2008).



5.24. Alberto, 5 años (Mayo, 2008).

La familia de Los Simpson.

Detalle de la figura paterna, Homer Simpson.

En este detalle podemos observar como la figura paterna aparece sentada en una silla junto a la mesa. Según el autor este personaje está comiendo. Este aspecto coincide con lo que el niño declara en la entrevista y con los comportamientos que el personaje de Homer Simpson presenta en la serie de animación.

En definitiva, podríamos decir que el niño hace una representación bastante fiel de la familia protagonista de la serie de animación, en la que tanto la figura masculina como la femenina se corresponden con estereotipos culturales. El único rasgo diferencia que encontramos, es que, a pesar de que Marge sí está asociada en la serie al trabajo doméstico, este hecho se demuestra más a través de los diálogos que de la plasmación de tareas en concreto. Por esta razón, deducimos que el motivo por el cual el niño dibuje una actividad tan concreta como es fregar el suelo de rodillas, es que esta acción es una referencia directa de su propio entorno familiar y social.

**Andrea, 5 años,** colegio privado Dulce Nombre de María



5.25. Andrea, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

El tercer dibujo al que nos referiremos será el de Andrea, de cinco años. Esta niña representa a todos los personajes que forman parte de la familia Simpson, haciendo con ello un retrato en el que se refiere a un tipo de familia nuclear en la que la figura materna está ubicada a la izquierda y alejada del resto.

Andrea representa a Marge con un collar, de lo que se desprende que puede poseer una imagen estereotipada de la feminidad y la belleza. Durante el desarrollo de la investigación se observa en varios casos que este tipo de detalles (lazos, collares...) captan la atención de las niñas, que los dibujan con justificaciones del tipo “así las mamás están más guapas”. Asimismo, la figura de Marge aparece, nuevamente, asociada a las tareas domésticas y ubicada en la cocina. La figura paterna, por el contrario, está esta vez representada en el centro del dibujo, resaltándose con ello la importancia de este personaje, que permanece acostado en el sofá y mostrando el mismo comportamiento que tiene en la serie animación. Finalmente, a la derecha aparecen las figuras de Bart, Lisa y Maggie Simpson jugando con el perro. Al realizar este dibujo Andrea conecta con sus propias experiencias con la serie de animación, una prueba de ello es la respuesta que da cuando se le pregunta qué actividades están realizando los niños de la familia Simpson en su dibujo.

- **Investigador:** Andrea ¿Qué has dibujado?
- **Andrea:** La mamá de Los Simpson (señala la figura de la izquierda).
- **Investigador:** ¿Qué cosas está haciendo la mamá Simpson?
- **Andrea:** Pues está en la cocina.
- **Investigador:** ¿Qué más has dibujado?
- **Andrea:** Pues... este es el papá de los Simpson (señala la figura del centro).
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Andrea:** Tumbado en el sofá.

- **Investigador:** Andrea cuéntame, ¿Qué más has dibujado?
- **Andrea:** Estos son los niños (señala a las figuras de la derecha).
- **Investigador:** ¿Y qué están haciendo?
- **Andrea:** Pues esta es Lisa jugando, su hermano que está abriendo un regalo y la chiquitina que está sentada encima del perro como un caballo porque a mi me gusta jugar con mi perro y ponerme encima como un caballo y mi padre me ayuda a ponerme encima de mi perro.

5.26. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre Los Simpson (Mayo, 2008).



5.27. Andrea, 5 años (Mayo, 2008).

La familia de Los Simpson.

Detalle de Bart y Maggie Simpson.

En este detalle podemos ver también como Andrea representa a Bart Simpson abriendo un regalo y a Maggie jugando con el perro de la familia. Ambas actividades tan características resultan poco habituales en la serie de animación, por lo que deducimos que la niña está narrando episodios de su propia experiencia.

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de Los Simpson?
- **Andrea:** Muy graciosa.
- **Investigador:** ¿Y el papá Simpson?
- **Andrea:** Tumbado en el sofá y va a su trabajo.
- **Investigador:** ¿Y el papá Simpson trabaja?
- **Andrea:** Sí.
- **Investigador:** ¿Dónde trabaja?
- **Andrea:** No me acuerdo.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más?
- **Andrea:** La madre y la pequeñita.
- **Investigador:** ¿Qué personajes te gustaría ser de Los Simpson?
- **Andrea:** La pequeñita.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Andrea:** Porque juega.
- **Investigador:** ¿Y Los Simpson tienen primos?
- **Andrea:** No.
- **Investigador:** ¿Y abuelo?
- **Andrea:** Sí.
- **Investigador:** ¿Qué personas viven en la casa de Los Simpson?
- **Andrea:** La madre, el padre y los tres niños.
- **Investigador:** ¿Los Simpson tienen tías?
- **Andrea:** No.

5.28. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre Los Simpson (Mayo, 2008).



5.29. Andrea, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*.  
Detalle de Marge y Homer Simpson.

Finalmente, y para acabar de comentar el dibujo de Andrea, nos centraremos en el detalle de la forma en la que representa a las figuras paternas, ampliando el comentario sobre las mismas que ya hemos realizado anteriormente. En primer lugar, nos fijaremos en la forma en la que Andrea representa a la figura paterna, tumbada en el sofá, refiriéndose así a la actitud característica del personaje en la serie de televisión. Es curioso observar, si lo comparamos con el retrato de Marge, como en esta figura los detalles desaparecen, prescindiendo de la representación de la forma del pelo y los ropajes. De esto último es posible deducir que a la autora solo le interesa la posición y la actitud que adopta este personaje.

**Tatiana, 6 años**, colegio público Santa Juliana



5.30. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

La autora de este tercer dibujo es Tatiana, de 6 años. En él aparecen los cinco miembros de la familia Simpson situados en el interior de la casa. Es curioso observar como la autora utiliza todo el espacio del papel para representar las figuras.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Tatiana:** La familia de *Los Simpson*.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo cada uno?
- **Tatiana:** Pues la mamá está planchando (señala la figura de la derecha), el papá está viendo la tele (señala la figura de la izquierda).
- **Investigador:** Y las otras personas ¿Qué están haciendo?
- **Tatiana:** Pues... Lisa esta llegando del colegio (señala la figura del centro) y Bart está haciendo los deberes.

5.31. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

En primer lugar destacaremos que la niña dibuja, en el centro del dibujo, al personaje de Lisa Simpson. Deducimos que este personaje tiene importancia para la autora del dibujo, algo que se confirma en la conversación con la niña. De la misma entrevista también se desprende que, a pesar de que Andrea asocia a Lisa Simpson con características como la inteligencia, también se basa para representarla en una imagen estereotipada de la feminidad.



5.32. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008).

*La familia de Los Simpson.*

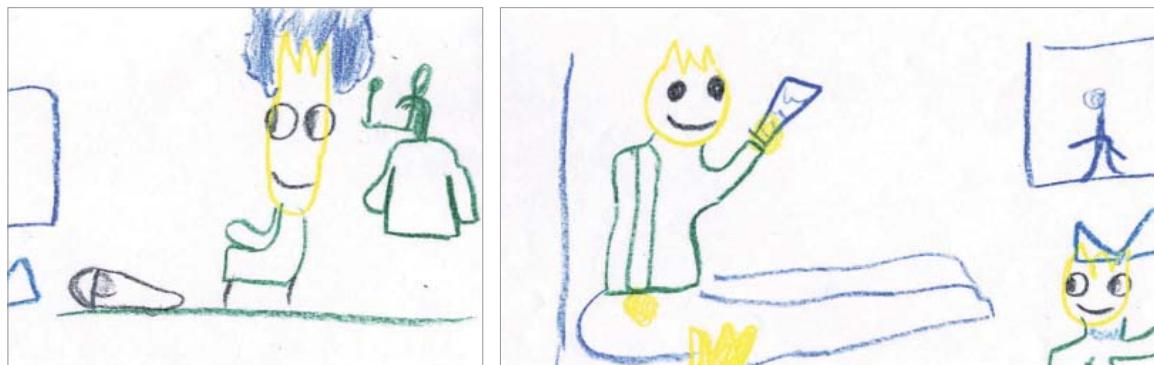
*Detalle de Lisa Simpson.*

- **Investigador:** ¿Y qué personaje te gusta más?
- **Tatiana:** Lisa.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Tatiana:** Porque lleva un collar y está guapa y es muy lista.
- **Investigador:** ¿Y si no se pone un collar no está guapa?
- **Tatiana:** Mmm... pero está más guapa si lleva un collar.
- **Investigador:** ¿Qué le has dibujado en la cabeza a Lisa Simpson?
- **Tatiana:** Es un lazo.
- **Investigador:** ¿Y Lisa Simpson se pone un lazo en la cabeza?
- **Tatiana:** mmm... no sé.
- **Investigador:** Entonces ¿Por qué le has dibujado un lazo a Lisa?
- **Tatiana:** Es que mi mamá me pone un lazo para que yo esté guapa.

5.33. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

Tatiana ya había participado en la actividad anterior, en la que se le había pedido que dibujase a su propia familia. También entonces esta niña había hecho mención al tema de la belleza. En este caso, como se ha visto en la entrevista, relaciona el atractivo de Lisa con los objetos o complementos que, según ella, utiliza este personaje. Sin embargo, la realidad es que el lazo con el que retrata a la niña de la familia Simpson no aparece en la serie. Partiendo de este hecho y de las respuestas de la niña en la entrevista es fácil llegar a la conclusión de que también Andrea relaciona a este personaje con sus propias experiencias y hábitos de vida.

Por lo que respecta al resto de personajes, Tatiana representa a Homer en la parte superior izquierda del papel, sentado en el sofá y viendo la televisión, aspectos que la propia niña nos confirma en la entrevista realizada. Observamos además, durante la conversación mantenida con la autora del dibujo, que ésta no conoce exactamente el trabajo que desempeña el personaje en la serie de animación. Lo asocia, erróneamente, a la construcción de casas, basándose así en una imagen estereotipada de la masculinidad, alejada de lo doméstico y cercana a una actividad que requiere un gran esfuerzo físico. Marge Simpson aparece representada en la parte superior derecha del papel. El retrato hecho por esta niña se basa, al igual que el que ya hemos comentado de Lisa, en una imagen estereotipada de la feminidad. En este caso la figura materna aparece realizando las tareas del hogar, concretamente planchando la ropa. Resulta muy interesante como la autora distribuye varios elementos, como piezas de ropa y un perchero, alrededor de la figura de Marge. Se trata de un intento de explicar de mejor modo la actividad que desarrolla este personaje dentro del hogar. La niña confirma todos estos datos en la entrevista, en la que además añade que “le da potitos a la niña”. Nuevamente Tatiana conecta la figura materna de la familia Simpson con sus propias experiencias y con los hábitos de vida que observa en su entorno social y cultural. Esta conclusión se extrae del hecho de que rara vez se aprecian este tipo de comportamientos en Marge dentro de la serie. Con respecto a las figuras paternas se podría también destacar el distanciamiento espacial de ambos padres como una forma de representar la poca proximidad afectiva existente entre ellos. Por otro lado, Tatiana sitúa al personaje de Bart a la izquierda, según ella misma, realizando los deberes. Tatiana nos vuelve a hablar, a través de este personaje, de sus propias experiencias, representándolo de una forma muy poco característica con respecto a la serie.



5.34. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008). La familia de *Los Simpson*.  
Detalles de Marge Simpson (izda.) y Homer (dcha.).

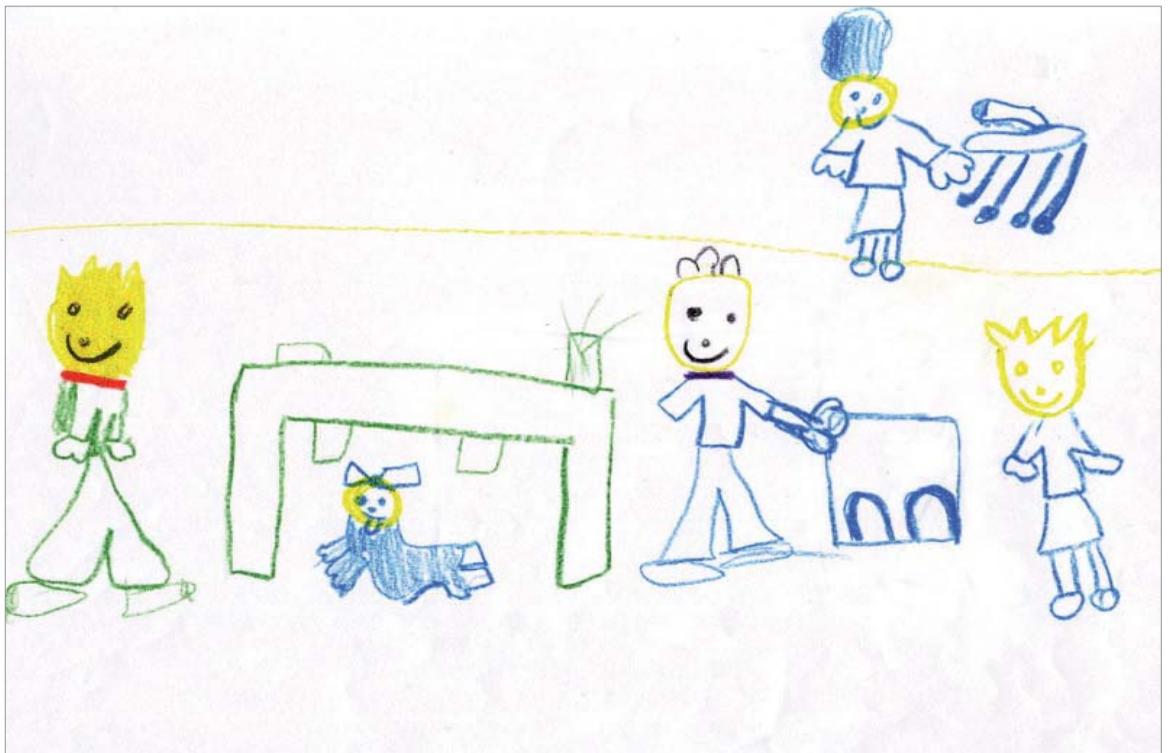
Finalmente, por lo que se refiere a las formas gráficas empleadas por Tatiana, hay que destacar que es la niña que menos es fiel a los cabellos característicos de estos personajes, llegando a representar incluso el pelo de Marge fuera de los límites del papel. Por otro lado resulta muy interesante destacar como ha utilizado diferentes formas de representación de la figura humana. Éstas aparecen representadas tanto de frente como sentadas de perfil.

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- **Tatiana:** La familia de *Los Simpson* bien.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace la mamá Simpson?
- **Tatiana:** Planchar hacé la comida y hacé las cosas.
- **Investigador:** ¿En que trabaja la mamá?
- **Tatiana:** En darle potito a la niña.
- **Investigador:** ¿En que trabaja el papá Simpson?
- **Tatiana:** En hacer una casa.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace el papá Simpson?
- **Tatiana:** El papá hace ve la tele, decile a los niños que no se peleen y también buscando los juguetes a los niños.

- Investigador: ¿Qué cosas te gustan de la mamá Simpson?
- Tatiana: Cuando están haciendo cosas de gracia.
- Investigador: ¿Qué cosas te gustan más del papá Simpson?
- Tatiana: Que mire la tele con el hijo.
- Investigador: ¿Los Simpson tienen primos?
- Tatiana: No.
- Investigador: ¿Qué personas viven en la casa de Los Simpson?
- Tatiana: Papá y mamá y el hijo.
- Investigador: ¿Y el abuelo vive con ellos?
- Tatiana: No.
- Investigador: ¿Dónde vive?
- Tatiana: Vive un poquillo lejos
- Investigador: ¿Por qué?
- Tatiana: Porque le pusieron otra casa.
- Investigador: ¿Los Simpson tienen tías?
- Tatiana: Sí.
- Investigador: ¿Y viven con Los Simpson?
- Tatiana: No.
- Investigador: ¿Los abuelos y las tías pueden vivir con ellos?
- Tatiana: Sí.
- Investigador: ¿Por qué?
- Tatiana: Porque si no tienen casa no tienen donde dormir entonces duermen ahí con la familia.

5.35. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

Rocío, 6 años, colegio público Santa Juliana



5.36. Rocío, 6 años (Mayo, 2008). La familia de Los Simpson. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Uno de los aspectos más destacados del dibujo de Rocío es la ubicación y distribución de los personajes. La autora sitúa a la figura paterna, Homer Simpson, y a los tres niños, Bart, Lisa y

Maggie, en primer plano y en posición frontal. Además, la única de estos cuatro personajes que no tiene la misma altura que el resto Maggie, que aparece de menor tamaño por ser el personaje más pequeño de la familia. Resulta muy interesante la posición en la que Rocío representa a Maggie. La autora la dibuja en el suelo y debajo de la mesa, una escena muy usual en numerosos capítulos de la serie. La figura paterna se representa viendo la televisión y tomando una cerveza y Bart y Lisa son dibujados en actitud pasiva, cada uno en un extremo del papel, dejando entrever con ello la poca proximidad afectiva entre ambos. Según la niña, Bart es dibujado estudiando y haciendo sus tareas, una actividad poco característica de este personaje, por lo que deducimos que la autora lo conecta con sus propias experiencias y hábitos de vida. Lisa Simpson también está representada, según la niña, preparada para ir al colegio. Nuevamente se asocia este personaje con el estudio y la inteligencia.

Pero quizás el personaje más interesante dentro del dibujo es la figura materna, Marge. Ésta aparece ubicada en un segundo plano en la esquina superior derecha. Rocío la aleja del resto de la familia y se basa para representarla en una imagen estereotipada de la feminidad asociada a lo doméstico. Según la niña, Marge está “planchando la ropa”. La autora conecta nuevamente sus propias experiencias con la interpretación que da a las figuras de la serie, pues esta actividad no es característica de este personaje. En la representación Rocío utiliza su propio estilo gráfico y lo combina con las formas y colores característicos de la serie, como la forma del pelo y el color de la piel.



5.37. Rocío, 6 años (Mayo, 2008).

*La familia de Los Simpson.*

*Detalle de Marge Simpson.*

- **Investigador:** [Cuéntame Rocío ¿Qué has dibujado?](#)
- **Rocío:** Mira, esta es la mama (señala la figura situada en la parte superior derecha).
- **Investigador:** [¿Y qué hace la mamá?](#)
- **Rocío:** Pues... está planchando.
- **Investigador:** [¿Y qué más has dibujado?](#)
- **Rocío:** Este es el papá que está viendo la tele y bebe cerveza.
- **Investigador:** [¿Y quiénes son las otras personas?](#)
- **Rocío:** Lisa (señala la figura de la derecha) y Bart (señala la figura de la izquierda) mmm... y esta es la niña pequeñita.
- **Investigador:** [¿Y qué está haciendo cada uno?](#)
- **Rocío:** Mira, Lisa está preparada para ir al colegio y Bart está estudiando.
- **Investigador:** [¿Y qué hace la niña pequeña?](#)
- **Rocío:** mmm... está debajo de la mesa.
- **Investigador:** [¿Y qué hace debajo de la mesa?](#)
- **Rocío:** Pues está ahí debajo jugando.
- **Investigador:** [¿Cómo es la familia de los Simpson?](#)
- **Rocío:** La familia Simpson...
- **Investigador:** [¿Qué cosas hace la mamá Simpson?](#)
- **Rocío:** Hacer la comida y planchar...
- **Investigador:** [¿Y el papá Simpson?](#)
- **Rocío:** El papá ver la tele y tomarse una cerveza.
- **Investigador:** [¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?](#)

- **Rocío:** Maggie porque es un bebé y me gustan los niños chicos.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan de la mamá Simpson?
- **Rocío:** Que planche.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Rocío:** Porque está arrugá la ropa.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan más del papá Simpson?
- **Rocío:** Ver la tele.
- **Investigador:** ¿Los Simpson tienen primos?
- **Alberto:** No.
- **Investigador:** ¿Qué personas viven en la casa de Los Simpson?
- **Rocío:** Bart, Homer, Lisa, Maggie y Marge.
- **Investigador:** ¿El abuelo viven en la casa de Los Simpson?
- **Rocío:** No, vive en una casa.
- **Investigador:** ¿Los Simpson tienen tías?
- **Rocío:** Sí.
- **Investigador:** ¿Dónde viven?
- **Rocío:** En otra casa.
- **Investigador:** ¿Los abuelos y las tías pueden vivir con ellos?
- **Rocío:** Sí, pero no viven.

5.38. Transcripción fónica literal de la conversación con Rocío sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

**David, 6 años,** colegio privado Dulce Nombre de María



5.39. David, 6 años (Mayo, 2008). La familia de Los Simpson. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

David representa los cinco miembros de la familia utilizando todo el espacio del papel para ubicar a los personajes de la serie. En el centro del dibujo sitúa a Homer Simpson, concediéndole a éste gran importancia dentro de la familia. Según David, este personaje está bebiendo una cerveza. A su izquierda representa a la figura materna, Marge Simpson. La cercanía entre ambos personajes deja entrever cierta proximidad afectiva. Al mismo tiempo, la imagen de Marge se basa en un

estereotipo femenino asociado a las tareas domésticas. En este caso, el autor la dibuja planchando la ropa, conectándola con sus propios pensamientos y hábitos de vida, pues este personaje no suele desempeñar esta actividad en la famosa serie.

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- **David:** Pues amarilla la cara y Bart es muy travieso.
- **Investigador:** Bueno y cuéntame, ¿Qué cosas hace la mamá Simpson?
- **David:** Hace la comida y más cosas y planchar y comer como todos.
- **Investigador:** ¿Y el papá Simpson?
- **David:** Beber cerveza y comer y ver la tele.
- **Investigador:** ¿En que trabaja la mamá Simpson?
- **David:** La mamá nada más que en la casa.
- **Investigador:** ¿En que trabaja el papá Simpson?
- **David:** Trabaja en una central.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas te gustan de la mamá Simpson?
- **David:** Nada.

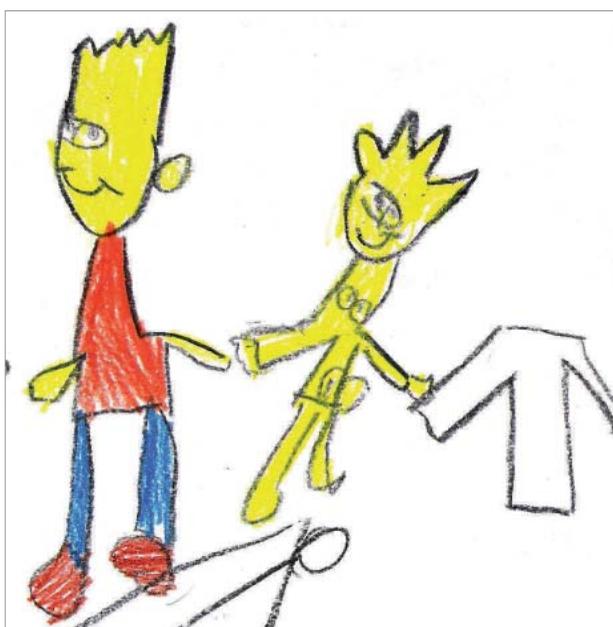
5.40. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

El autor dibuja a la derecha a los tres hijos. Maggie Simpson, en la parte inferior, con el chupete en la boca. Es interesante como exagera gráficamente este elemento para hacerlo destacar. También hay que decir que esta figura es representada alejada del resto de la familia. Además, David no utiliza ningún tipo de color para representarla. Esto puede deberse a la poca importancia que tiene este personaje dentro de la serie. Bart está representado en la parte superior derecha, jugando con un patinete. David nos aclara en la entrevista que él, al igual que Bart, tiene un patinete, confirmándonos con ello también que se siente identificado con este personaje.

- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- **David:** Pues Bart. Porque es traviesillo.
- **Investigador:** ¿Y te gusta porque es travieso?
- **David:** Si, es que yo soy traviesillo y también tengo un patín como el de Bart.

5.41. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

Resulta interesante la forma en la que David representa a Lisa Simpson. Ésta aparece totalmente desnuda y retratada con un alto grado de detalle. Según David, estaba colocándose la ropa. Asimismo, la proximidad entre Bart y Lisa en la representación indica un alto grado de proximidad afectiva. Esta actitud, tan poco común en los personajes, podría ser un reflejo del afecto y el grado de confianza que el niño tiene con sus propios hermanos o una representación que muestra el deseo del niño de que los personajes adopten esa actitud.



5.42. David, 6 años (Mayo, 2008).  
*La familia de Los Simpson.*  
Detalle de Bart y Lisa Simpson.

- **Investigador:** Bueno David, Cuéntame más cosas sobre *Los Simpson*, ¿No? A ver ¿Tú sabes si *Los Simpson* tienen primos?
- **David:** No tienen primos.
- **Investigador:** ¿Y hay tías en la familia Simpson?
- **David:** Tienen titas pero primos no.
- **Investigador:** ¿Y cómo son las titas?
- **David:** Fuman.
- **Investigador:** ¿Y viven en la casa con ellos?
- **David:** No, viven en una casa que casi se destruye.
- **Investigador:** ¿El abuelo viven en la casa de *Los Simpson*?
- **David:** No, vive en un hotel.
- **Investigador:** ¿Los abuelos y las tías pueden vivir con ellos?
- **David:** Si, algunos días se vienen a la casa de ellos.

5.43. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

**Lucía C., 5 años,** escuela infantil pública de Jun



5.44. Lucía, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

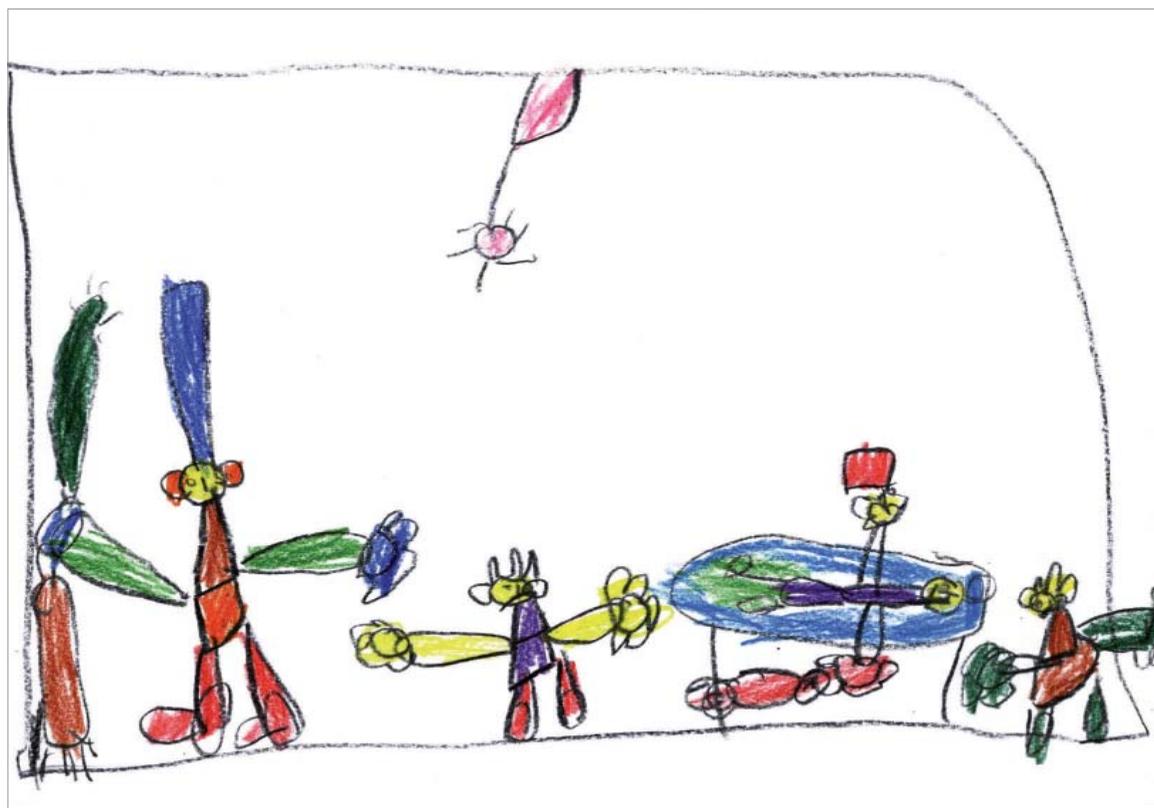
En el dibujo realizado por Lucía resulta interesante la distribución del espacio y los personajes. La autora representa la casa dividida en dos espacios diferentes. En un primer plano dibuja el salón de la casa, donde sitúa, sentados en el sofá de izquierda a derecha y viendo la televisión a Lisa, a Bart y a Maggie. En la parte superior podemos ver como aparece representada la cocina. En ella está, a la izquierda Homer Simpson, sentado en una silla bebiendo cerveza, y a la derecha Marge, aislada del resto, a mayor tamaño y realizando labores domésticas. El tamaño del personaje deja entrever la importancia del mismo dentro de la familia. Al mismo tiempo, del hecho de que la dibuje haciendo la comida, como podemos deducir de la olla que a representado justo a su izquierda, se desprende que esta figura está asociada a lo doméstico. El distanciamiento entre las figuras paternas pueden significar la poca proximidad afectiva que la autora percibe en estos dos miembros de la familia.

- **Investigador:** *Hola Lucía, cuéntame, ¿Qué has dibujado?*
- **Lucía:** Hay una mamá, hace tortitas, y también hace de comer y Maggie, la bebé...no me acuerdo. El papá come... hay una niña y un niño ven la tele y juegan.
- **Investigador:** *¿Y qué cosas hace la mamá Simpson?*
- **Lucía:** Cocinar.
- **Investigador:** *¿Y el papá Simpson?*
- **Lucía:** Siempre está comiendo y bebiendo cerveza...
- **Investigador:** *¿En que trabaja la mamá Simpson?*
- **Lucía:** En hacer la comida.
- **Investigador:** *¿En que trabaja el papá Simpson?*
- **Lucía:** No lo sé.
- **Investigador:** *¿Qué personaje te gusta más?*
- **Lucía:** La niña mayor, porque tiene un payaso y una faldita... y porque tiene los ojos muy bonitos.
- **Investigador:** *¿Y te gustaría tener una faldita como Lisa Simpson?*
- **Lucía:** Pero yo tengo una faldita para estar guapa como Lisa.

5.45. *Transcripción fónica literal de la conversación con Lucía sobre Los Simpson (Mayo, 2008).*

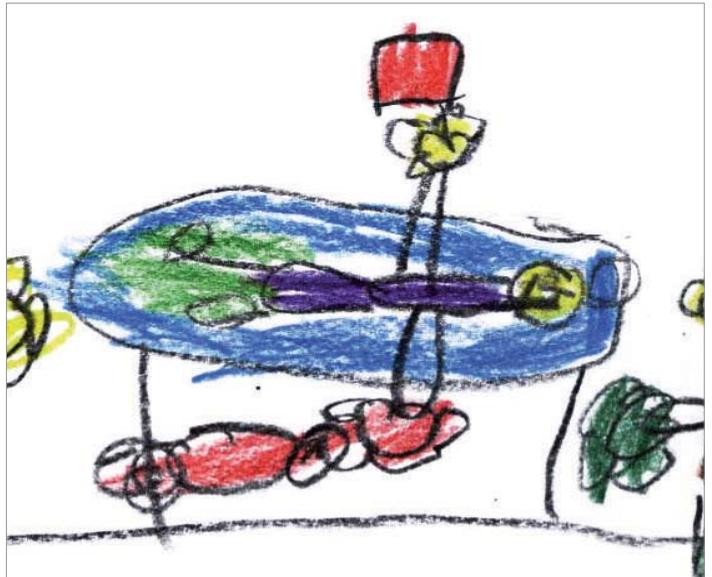
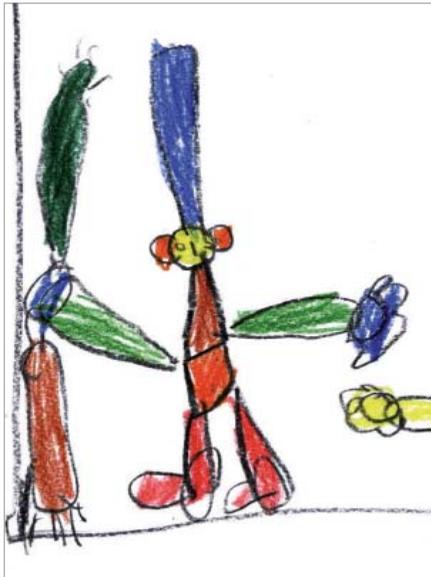
Tras la lectura de esta entrevista podemos apreciar la preferencia que siente Lucía por Lisa Simpson. Lo que más le gusta de este personaje es la vestimenta, concretamente la falda, objeto que la niña asocia a la belleza. Al hablar de esta prenda la niña añade que ella tiene una falda como la de este personaje y que se la pone para estar más guapa. Nuevamente se observa en este caso una imagen estereotipada de la feminidad.

**Alfonso, 5 años**, escuela infantil pública de Jun



5.46. Alfonso, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x 297mm. Ceras y lápiz sobre papel.

El dibujo de Alfonso muestra como escenario principal el interior de la casa, representando a la izquierda el personaje de Marge, a mayor tamaño que el resto. El niño le otorga, con ello, una mayor importancia a esta figura dentro de la familia. La representación de este personaje también se basa en una imagen estereotipada de la mujer, asociada a lo doméstico. Alfonso la dibuja, concretamente, limpiando la casa con un objeto que sostiene en la mano izquierda, presuntamente una escoba. Por su parte Homer Simpson aparece representado en el sofá bebiendo cerveza, una actitud muy característica de este personaje en la serie.



5.47. Alfonso, 5 años (Mayo, 2008). La familia de Los Simpson.  
Detalles de Marge (izda.) y Homer Simpson (dcha.).

- Investigador: Alfonso cuéntame ¿Cómo es la familia de Los Simpson?
- Alfonso: Viven en su casa. Van al cole. Son muchos, el Bart simpson, el papá la mamá, el perro, el gato y la hija. Ven la tele, juegan y se bañan y se van a la calle.
- Investigador: ¿Y qué has dibujado aquí?
- Alfonso: La mamá.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Alfonso: Limpiando la casa con una escoba.
- Investigador: ¿Y qué más has dibujado?
- Alfonso: A Homer que está aquí tumbado en el sofá y bebe cerveza.
- Investigador: ¿Y qué es lo que tiene en la mano?
- Alfonso: La cerveza que se bebe.

5.48. Transcripción fónica literal de la conversación con Alfonso sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

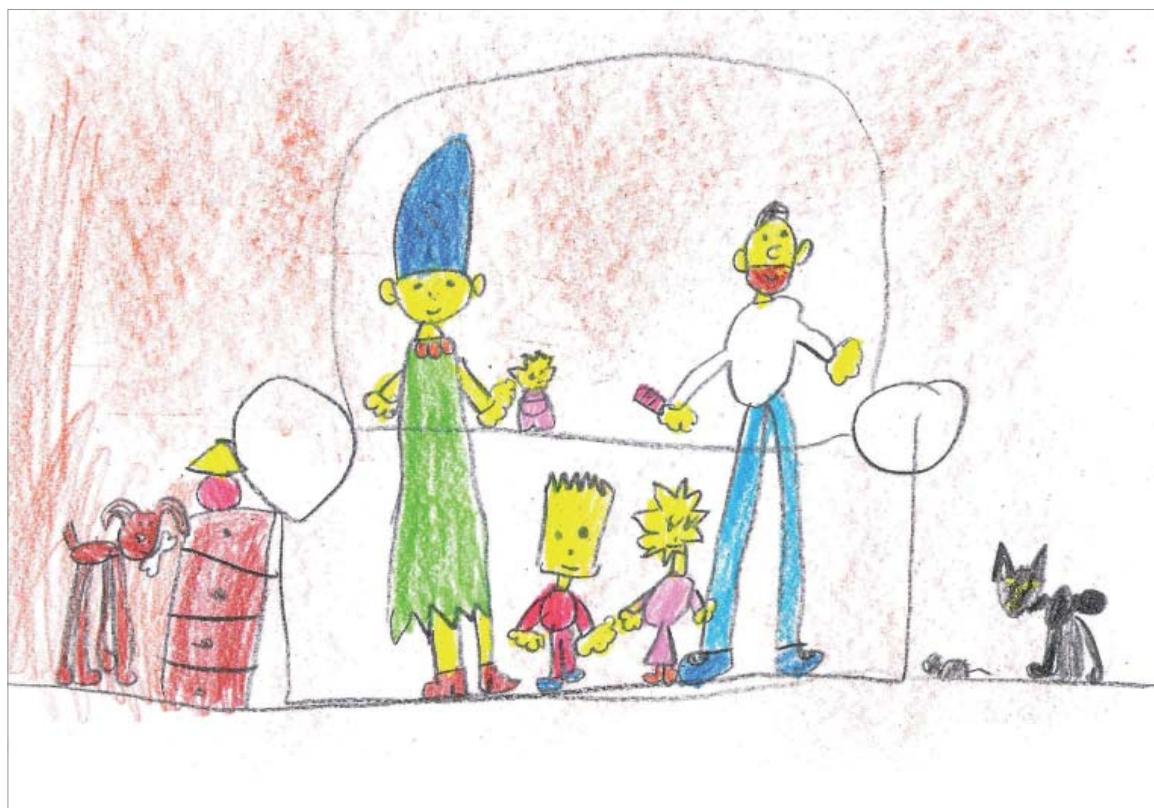
Por otro lado, Alfonso representa a Bart Simpson en el centro del papel, destacando así la importancia que este personaje tiene para él por ser con quien se identifica. Según el autor el motivo de esta identificación reside en el parecido entre las actividades que realiza Bart y los hábitos de vida que tiene él mismo. Alfonso conecta, por lo tanto, sus propias experiencias con este personaje.

- Investigador: Alfonso cuéntame ¿Qué más has dibujado?
- Alfonso: Este es Bart. (Señala la figura del centro)
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Alfonso: Va al cole.
- Investigador: Ah sí, ¿Y que hace en el cole?
- Alfonso: Pues... estudia y también juega con sus amigos.

- Investigador: Bueno y dime de todos los personajes ¿Cuál es el más te gusta?
- Alfonso: Bart simpson porque se va al cole...
- Investigador: Y Si pudieras ser un personaje de la familia de los Simpson ¿Cuál te gustaría ser?
- Alfonso: Bart Simpson porque va al cole, juega y se va a la calle...y juega con su hermana. Estudia.

5.49. Transcripción fónica literal de la conversación con Alfonso sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

**Lucía R., 5 años,** escuela infantil pública de Jun



5.50. Lucía, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



5.51. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

La familia Simpson posa delante del característico sofa de su casa, un lugar en el que se desarrollan numerosas escenas de la serie.

En el siguiente dibujo de la popular familia el escenario utilizado para representar los personajes vuelve a ser el interior de la casa, concretamente el salón, donde toda la familia, según la autora, está viendo la televisión. Esta imagen se puede relacionar con una de las más características de esta serie, perteneciente a su propia cabecera (Ver también imagen 1.6 de la introducción).

Lucía ocupa el centro del papel para ubicar a los cinco miembros de la familia. Los personajes aparecen representados de frente y delante de un gran sofá. La figura materna se ubica a la izquierda asociada a lo doméstico y a los cuidados de la familia, concretamente del bebé. La figura paterna a la derecha con una cerveza en la mano mientras Lisa y Bart se ubican entre ambos padres, que protegen a los niños de forma evidente.

- **Investigador:** *A ver cuéntame Lucía ¿Cómo es la familia de Los Simpson?*
- **Lucía:** Son con la cara amarilla y un poco raros.
- **Investigador:** *¿Qué cosas hace la mamá Simpson?*
- **Lucía:** La mamá friega los platos y cuida al bebé.
- **Investigador:** *¿Qué cosas hace el papá Simpson?*
- **Lucía:** El papá se echa la siesta, conduce y ve la tele.
- **Investigador:** *¿Cómo son los hijos de Los Simpson?*
- **Lucía:** El niño juega... no me acuerdo... hay un niño y una niña. La niña tiene los pelos de punta como la cabeza del bebé.
- **Investigador:** *¿Y qué personajes has dibujado aquí?*
- **Lucía:** Esta es la madre que está cuidando a la chiquitín, este es el padre que bebe cerveza y esto son los niños que están viendo la tele...
- **Investigador:** *¿Y qué están haciendo el papá y la mamá?*
- **Lucía:** Viendo la tele.
- **Investigador:** *¿Todos están viendo la tele?*
- **Lucía:** Sí.
- **Investigador:** *¿Qué personaje te gusta más?*
- **Lucía:** El bebé, porque es el más chiquitín de la casa.
- **Investigador:** *Si pudieras ser en un personaje de la familia de Los Simpson ¿Quién te gustaría ser?*
- **Lucía:** El bebé, porque sí porque me gusta el bebé porque dispara con la pistola.
- **Investigador:** *¿Dispara con la pistola?*
- **Lucía:** Sí.
- **Investigador:** *¿Pero los niños pequeños no pueden tener pistola? ¿No?*
- **Lucía:** No, pero yo lo vi yo una vez que dispara.
- **Investigador:** *¿Pero a ti te gustaría tener una pistola?*
- **Lucía:** Pues... para matar al malo.

#### 5.51. Transcripción fónica literal de la conversación con Lucía sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

Cuando le preguntamos a Lucía por su personaje favorito, la niña afirma que le gusta Maggie, el personaje más pequeño de la familia. Se identifica con ella por ser la más pequeña de la casa y llama la atención sobre un capítulo en concreto de la serie en el que este personaje juega con un arma, asumiendo que ésta puede ser utilizada como un objeto para jugar y defenderse de las “personas malas”. En este caso se evidencia como las imágenes violentas presentes en esta serie de televisión son asumidas por los niños.

#### **Paco, 5 años,** colegio privado Dulce Nombre de María

En este caso es necesario destacar que Paco nos comenta que sus padres no le permiten ver *Los Simpson* por ser una serie de televisión destinada a un público adulto. El autor representó en su dibujo una casa, simbolizando el hogar, un ambiente que tiene un gran valor para el niño/a desde una perspectiva afectiva, emotiva y simbólica. Su importancia se simboliza a través del tamaño y la ubicación de este elemento en el dibujo. Asimismo, esta casa aparece representada con un alto grado de detalle, incluyendo una chimenea que expulsa humo. Por último, la representación de la persona que aparece en la escena no muestra ningún parecido físico con los personajes de la serie, con lo que queda demostrado que el autor no ha visto ni conoce a los personajes de la misma.



5.52. Paco, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de Los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

- Investigador: Bueno Cuéntame ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- Paco: No lo sé, es que mi madre no me deja verlos dice que es unos dibujos para mayores.
- Investigador: Bueno, pues entonces dime ¿Qué has dibujado?
- Paco: Este es el niño.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Paco: Viene del colegio.
- Investigador: ¿Y el resto de la familia? ¿Dónde está?
- Paco: No la he dibujado porque se habían ido a dar un paseo.
- Investigador: ¿Y sabes que cosas hace la mamá Simpson?
- Paco: No sé.
- Investigador: ¿Y el papá Simpson?
- Paco: No sé.
- Investigador: ¿Qué personaje te gusta más?
- Paco: ...
- Investigador: ¿Qué personaje te gustaría ser de la familia de los simpson?
- Paco: No sé.

5.53. Transcripción fónica literal de la conversación con Paco sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

**Iván, 5 años**, colegio público Luis Rosales

El análisis del dibujo y la entrevista de Iván, de 5 años, resulta muy interesante dentro de esta investigación porque su forma de representar a la familia de *Los Simpson* resulta ser muy original y creativa. Iván asocia estas figuras con otros personajes propios de la cultura visual infantil que se pueden encontrar en películas, libros, videojuegos, etc. Al igual que en el caso anterior, este niño resulta ser uno de los casos excepcionales dentro de la muestra analizada, pues su dibujo se sale de las líneas generales presentadas por el resto.



5.54. Iván, 5 años (Mayo, 2008). La familia de Los Simpson. 210 x 297 mm. Lápiz y rotulador sobre papel.

A la izquierda del dibujo podemos ver la representación que Iván realiza de Homer Simpson. A la derecha aparece el personaje de Bart, dibujado a mayor tamaño que el resto destacando la importancia que Iván concede a esta figura.

- **Investigador:** Cuéntame Iván, a ver, ¿Qué has dibujado?
- **Iván:** Pues a Homer y a Bart por, y Bart estaba, estaba disfrazado de mago y estaba diciendo “abracadabra” y aparecía un murciélago y otra vez “abracadabra” y apareció una cucaracha y un cangrejo. Y después otra vez “abracadabra” y apareció Bart y Homer dijo: prefiero convertirme en un caballo en vez de esta casa...
- **Investigador:** ¿Y por qué está disfrazado Bart de mago?
- **Iván:** Porque le gusta.
- **Investigador:** ¿le gusta? ¿Y por qué hay un murciélago y una cucaracha?
- **Iván:** Porque lo ha hecho Bart.
- **Investigador:** Bueno, ¿Y ves todos los días los dibujos de Los Simpson?
- **Iván:** Sí, la estaba viendo muchos dibujos.
- **Investigador:** ¿Y te gustan Los Simpson?
- **Iván:** Sí, un montón porque dicen cosas graciosas.
- **Investigador:** Y... y cómo es la familia de Los Simpson, cuéntame.
- **Iván:** Pues que tiene una mesa, un frigorífico, tiene un perro y un gato y vi un episodio que, que había un pasadizo secreto y tenía que pasar...

5.55. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

De esta entrevista se desprende que Iván relaciona a la familia de *Los Simpson* con escenas de fantasía, aventura y riesgo procedentes, probablemente, de otros productos visuales que el niño consume.

- **Investigador:** ¿Y Los Simpson tienen mamá?
- **Iván:** Sí.

- **Investigador:** ¿Y cómo se llama? ¿Te acuerdas?
- **Iván:** Pues... no lo sé, no me acuerdo de su nombre...
- **Investigador:** ¿Y te acuerdas que cosas hace la mamá?
- **Iván:** Pues friega, da de comer al perro y al gato y también tiene un bebé que hace así... (mueve la boca como si tuviera un chupete).
- **Investigador:** ¿Y la mamá le cuida?
- **Iván:** Sí y también Homer, pero el bebé cuando se acerca a Homer hace así... ay, ay (se da con la mano en la cara).
- **Investigador:** ¿Y qué hace el papá Simpson?
- **Iván:** Pues... le dice una cosa al perro, dice que, mira no comas más de eso porque te vas a hinchar de comida.
- **Investigador:** ¿Y qué suele hacer el papá de *Los Simpson*?
- **Iván:** Pues ve la tele.
- **Investigador:** ¿Y en que trabaja el papá de *Los Simpson*?
- **Iván:** Pues en un trabajo.
- **Investigador:** ¿Y te acuerdas en que trabajo?
- **Iván:** Sí... en un ordenador que hay muchos ordenadores.
- **Investigador:** ¿Y la mamá donde trabaja?
- **Iván:** Bueno... sólo compra en el mercado.
- **Investigador:** ¿Ese es su trabajo?
- **Iván:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y a ti cuál es el personaje que más te gusta?
- **Iván:** Pues... Homer.
- **Investigador:** ¿Homer es el que más te gusta?
- **Iván:** Sí, porque es muy gracioso y dice cosas graciosas.
- **Investigador:** ¿Y te acuerdas de alguna cosa graciosa?
- **Iván:** Bueno, he inventado una cosa que es muy divertida que dice: prefiero convertirme en caballo en vez de esta casa. Y después dice: oh bonito regalo.
- **Investigador:** ¿Y eso lo dice mucho?
- **Iván:** Sí.

5.56. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

Vemos como Iván, a pesar de no dibujarla, asocia a la figura materna a las labores del hogar. Aunque el niño no la represente en su dibujo es consciente, por lo tanto, del tipo de actividad que realiza en la serie. La figura paterna, por el contrario, se asocia a una imagen estereotipada de la masculinidad, ya que es activo y sale fuera de casa para trabajar. También hay que destacar que Iván inventa los diálogos de las figuras realizadas en su dibujo, unos diálogos que difieren mucho de los que mantienen entre sí los personajes de la serie.

- **Investigador:** ¿Y qué cosas te gustan de la mamá de los Simpson?
- **Iván:** Pues... no sé...
- **Investigador:** ¿No te gusta ninguna cosa de ella?
- **Iván:** Sí, me gusta el perro.
- **Investigador:** ¿El perro te gusta? y ¿Por qué te gusta el perro?
- **Iván:** Sí, es que tengo una perra que se llama "Guanda".

5.57. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

Finalmente, Iván no dice en la entrevista que la figura del perro de esta serie de animación le recuerda a su perra "Guanda" y aunque no representa a este animal en su dibujo sí que habla de él durante la entrevista. Está, por lo tanto, relacionando la serie con su propio contexto familiar.

### 1.3.1. Síntesis final de los dibujos analizados

En definitiva, podríamos decir que casi la totalidad de los niños/as participantes en esta actividad han dibujado a Los Simpson recreando los estereotipos tradicionales del género. La mujer queda, por lo tanto, mayoritariamente asociada a las tareas del hogar. Asimismo, muchos de los alumnos han dibujado a la figura paterna en actitudes pasivas y ociosas, por lo que se deduce que los niños/as son capaces de comprender perfectamente las actitudes del personaje de Homer Simpson en la serie de televisión. Finalmente, lo que más nos llama la atención, es la conexión que muchos niños establecen entre actividades propias de su contexto familiar y social y el dibujo sobre la familia de *Los Simpson*, algo que nos lleva a pensar que no sólo están dibujando a la familia de la serie de ficción, sino que toman como referentes para la realización del dibujo a personas y acciones que han visto o experimentado de forma directa.

### 1.4. ¿Cómo representan y observan los niños/as la violencia en la serie de animación *Los Simpson*?

Una vez analizado tanto el modelo de familia como los roles sexistas que los niños observan en la serie de animación *Los Simpson* pasaremos a realizar un análisis de la violencia en esta serie de animación. A este respecto es necesario aclarar que en la muestra recogida la presencia de esa violencia se aprecia en un número mucho menos de dibujos. De todos ellos, hemos seleccionado el que nos pareció más significativo. Por otro lado, donde sí pudimos observar que los niños comprenden que existe agresividad en esta serie fue a través de las entrevistas. También hemos elegido fragmentos de algunas de ellas como representación de los comentarios recogidos.

**Luna, 5 años**, escuela infantil pública de Jun



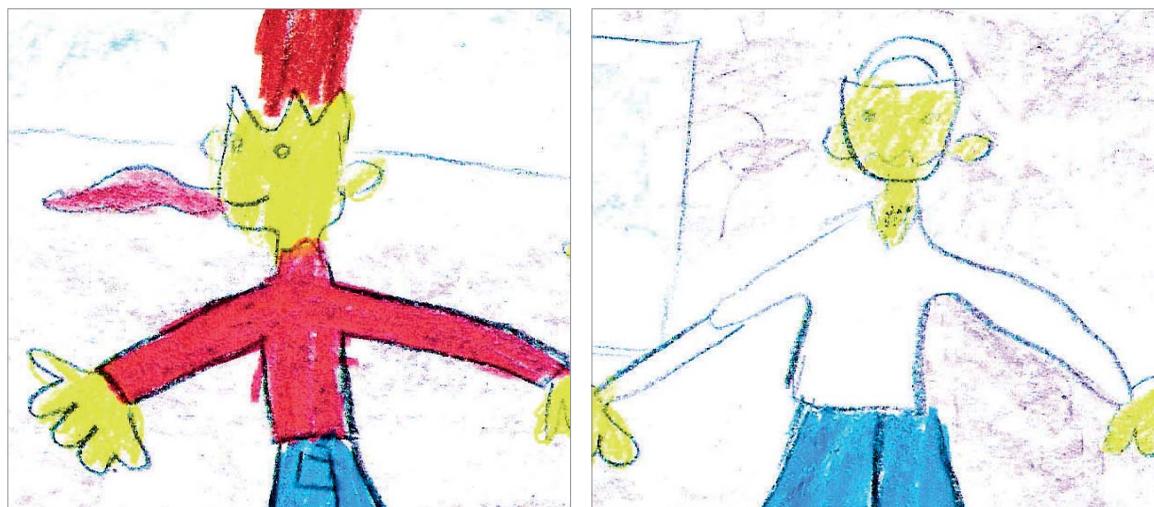
5.58. Luna, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *Los Simpson*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Luna, de 5 años, realiza otro de los dibujos más interesantes de la investigación. Cuando se le pide que represente a la familia de Los Simpson, la autora no dibuja un tipo de familia tradicional. De echo, esta niña, dibuja solamente a dos de los personajes de la familia Simpson: Homer Simpson (dcha.) y su hijo Bart (izda.). Ambos aparecen en el centro del papel, destacando con ello la importancia que la autora otorga a estos personajes. Nuevamente, el espacio en el que se sitúan las figuras vuelve a ser el interior de la casa. La autora representa a una figura de perfil y a la otra de frente con los brazos extendidos. La niña escribe, además, una frase en la parte superior del dibujo. En ella especifica que Marge Simpson está en otra habitación.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Luna:** Homer y Bart.
- **Investigador:** ¿Y qué están haciendo?
- **Luna:** Que le está agarrando Homer Simpson a él.
- **Investigador:** Más alto porque no te oigo.
- **Luna:** Que el Homer Simpson (señala la figura de la izquierda) le está agarrando a él (señala la figura de la derecha).
- **Investigador:** ¿Qué tiene en la boca?
- **Luna:** La lengua.
- **Investigador:** ¿Y por qué la tiene fuera?
- **Luna:** Porque le está ahogando.
- **Investigador:** ¿Por qué estaba?
- **Luna:** Agarrándole del cuello y ahogándolo.
- **Investigador:** ¿Quién le estaba agarrando del cuello?
- **Luna:** El padre (vuelve a señalar la figura paterna).

5.58. Transcripción fónica literal de la conversación con Luna sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

Por lo tanto, por lo que deducimos del dibujo y por lo que nos dice la niña deducimos que el símbolo de la violencia, en este caso, aparece en el personaje de Bart, que es representado sacando la lengua. Tras la realización del dibujo Luna nos comentó que Homer había cogido del cuello a Bart y por eso el niño tenía la lengua hacia fuera. Esta escena se parece a una de las más características de esta serie de animación (Ver imagen 5.11. de este mismo capítulo). Con respecto a la forma que tiene Luna de representarla también nos llama la atención la expresión que la niña dibuja en la boca del padre de Bart.



5.69. Luna, 5 años (Mayo, 2008). La familia de Los Simpson. Detalles de los rostros de Bart (izda.) y Homer Simpson (dcha.).

Mostraremos a continuación otros fragmentos de entrevistas, realizadas a diferentes niños/as, en las que se refleja la forma en la que éstos interpretan la violencia presente en la serie.

*Javier, 5 años, colegio privado Dulce Nombre de María*

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- **Javier:** Que tenían un jardín y Homer le pegaba mucho a su hijo y siempre estaba en el sofá.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace Homer Simpson?
- **Javier:** Homer siempre descansando y si se porta mal Bart con Homer le pega Homer y también se va de cervezas con sus amigos y se va a trabajar y se duerme ahí.

5.70. Transcripción fónica literal de la conversación con Javier sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

*Miriam, 5 años, colegio privado Dulce Nombre de María*

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de *Los Simpson*?
- **Miriam:** El padre le coge el cuello a su hijo y le aprieta el cuello la madre siempre está haciendo la comida, está haciendo la tarea de la casa y la niña está andando para su clase.
- **Investigador:** ¿Y del papá Simpson que es lo que más te gusta?
- **Miriam:** Que coja del cuello a su hijo.
- **Investigador:** ¿Por qué te gusta?
- **Miriam:** Porque es muy gracioso.

5.71. Transcripción fónica literal de la conversación con Miriam sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

*Pablo, 5 años, colegio privado Dulce Nombre de María*

- **Investigador:** ¿Ves *Los Simpson*?
- **Pablo:** El Homer muy tonto po le pasa que su hijo ve uno dibujo que le gustan po entonces ve uno dibujo que no me acuerdo como se llaman y le corta la cabeza el gato al ratón. Y la mamá le regaña cuando hace algo mal y al Homer tonto.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace el papá Simpson?
- **Pablo:** Pues le regaña a su hijo e tonto el padre de los Simpson, no hace na to el día solamente beber cerveza en el sillón.

5.72. Transcripción fónica literal de la conversación con Pablo sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

5.73. *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, Fox Broadcasting Company, 1989-2011).

Personajes de *El Show de Rasca y Pica*, la serie de animación favorita de Bart, el hijo de la familia Simpson. Son considerados la versión violenta de Tom y Jerry y a ellos se refiere Pablo en su entrevista.



### **Carlos, 5 años,** escuela infantil pública de Jun

- Investigador: ¿Qué personaje te gusta más?
- Carlos: Homer porque agarra del cuello, bebe mucha cerveza y ve la tele.
- Investigador: ¿Qué personaje te gustaría ser de la familia Simpson?
- Carlos: Homer, porque es muy divertido, no hace nada, ve la tele y beber cervezas.
- Investigador: ¿Te gustaría hacer lo mismo, beber cerveza y ver la tele?
- Carlos: Sí.
- Investigador: ¿Y por qué?
- Carlos: Porque eso hacen los hombres.

5.74. Transcripción fónica literal de la conversación con Carlos sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

#### 1.4.1. Síntesis final de los dibujos analizados

En definitiva, y con respecto a la representación de la violencia en la serie de animación *Los Simpson*, parece claro que, si bien algunos de los niños representan de forma bastante fiel las actitudes agresivas que los personajes de la serie llevan a cabo, son los menos los que lo consideran importante. Esta deducción se extrae del escaso número de dibujos que presentan rasgos de violencia en el desarrollo de esta actividad. A pesar esto, sí creemos que los niños/as son conscientes de esta agresividad, pues son muchos los que nos lo revelan en su entrevista.

## 2. La película de animación *El Rey León*.

Tras haber realizado ya un primer análisis de la forma en que los niños/as comprenden cuestiones como las estructuras familiares, la realidad de género y la violencia a partir de la serie de animación *Los Simpson*, pasaremos ya a estudiar estas mismas cuestiones en lo que se refiere al cine de animación. Para ello, nuestro referente cultural será la película de animación de la factoría Disney *El Rey León*. Comenzaremos entonces haciendo un repaso de la historia de esta gran industria.

En la década de los veinte, concretamente en el año 1923, Walt Disney y su hermano Rob crearon un estudio de dibujos animados. En él nace, gracias a la ayuda del animador Ub Iwerks, el personaje de Mickey Mouse. El primer trabajo que protagoniza el famoso ratón es *Steamboat Willie* (1928), el primer cortometraje sonoro en la historia de los dibujos animados. Este producto se comercializó como nunca antes se había hecho en el ámbito de la animación infantil. Menos de una década más tarde, en el año 1932, a los efectos sonoros se les sumó el color con el estreno público de la película *Flores y Plantas*. Poco a poco, la compañía de Walt Disney crece y alcanza fama mundial, hasta que estrena, en 1937, *Blancanieves y los siete enanitos*, un largometraje que la situaría en la vanguardia del dibujo animado. Disney se convierte entonces en uno de los imperios económicos más destacables de los EEUU, instalándose como el líder del imaginario infantil a nivel mundial. Sus éxitos son, hoy en día, conocidos por niños y adultos: *Bambi* (1942), *La cenicienta* (1950), *La bella durmiente* (1959), *101 Dálmatas* (1961), *El libro de la selva* (1967), *Robin Hood* (1973), y más recientemente *La sirenita* (1989), *La Bella y la Bestia* (1991), *Aladdín* (1992), *El Rey León* (1994), *Pocahontas* (1995), *Hércules* (1997), *Mulán* (1998), *Tarzán* (1999), etc. (Gasca, 2001).

Teniendo en cuenta el gran poder de esta industria en el imaginario colectivo y, por lo tanto, en lo que se refiere a la cultura visual infantil, no resulta sorprendente que sus películas sean, aún hoy en día, las más vistas por los niños. En base a esto, esta investigación se centra en el análisis de

una de las películas de la factoría Disney para completar su estudio sobre la forma en que los niños comprenden el concepto de familia, el de género y el de violencia<sup>2</sup>.

El argumento de *El Rey León* comienza con el nacimiento de Simba, un joven cachorro de león que vive junto a sus padres Mufasa y Sarabi y su mejor amiga, Nala. Simba es el sucesor al trono de la selva, algo que levanta las iras de su tío, Scar, que trata de engañarlo para quedarse con todo el poder. Con la ayuda de las hienas, Scar trama un malvado plan para matar a Mufasa y hacer creer a Simba que lo ha hecho. Después de que Scar logre ejecutarlo con éxito Simba huye a la sabana sintiéndose culpable y desorientado por la muerte de su padre. Allí conoce a Timón y a Pumba, un suricata y un jabalí con los que Simba establece rápidamente una fuerte amistad. A partir de ese momento esta pareja de animales lo acoge y le enseña a vivir conforme a la filosofía “Hakuna Matata”, un precepto bajo el cual Simba va creciendo sin preocupaciones y al margen del resto de los animales de la selva. En el reino, mientras tanto, todo el mundo cree que Simba ha muerto. El trono es tomado entonces por Scar, quien gobierna durante varios años. Pasado el tiempo, Simba continúa viviendo tranquilo en la sabana hasta que un día su amigo Pumba es atrapado por una leona que pretende convertirlo en su alimento. Cuando Simba acude a rescatarlo descubre que quien ha atrapado a Pumba es Nala, su amiga de la infancia. Ésta, contenta y sorprendida al ver que Simba continúa vivo, le ruega que vuelva a su antiguo reino para salvarlos de Scar. Durante los años de ausencia de Simba su tío ha ostentado el poder junto a las hienas y ha convertido la selva en una auténtica ruina. Aunque en un principio Simba se resiste a volver, la casualidad quiere que se encuentre también entonces con Rafiki, un viejo mandril muy amigo de su padre. Éste le hace ver que su progenitor siempre vivirá junto a él, ayudándole a elegir el camino correcto. Esa misma noche, Mufasa se aparecerá junto a Simba en forma de espíritu, y le recordará quién es él en realidad con el fin de animarle a que recupere el trono. Simba acaba entonces por convencerse y vuelve al reino dispuesto a luchar contra su tío Scar. Durante la encarnizada batalla que se produce entre ambos leones Scar reconoce ante su sobrino que fue él quien realmente mató a su padre. Esto provoca en Simba un insólito ataque de furia y rabia, gracias al cual sale victorioso de la lucha y recupera el trono que legítimamente le pertenece. El final de la película resulta ser el fin de un ciclo coronado con el nacimiento la hija de Simba y Nala, Kiara.



5.75. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).  
Conjunto de personajes principales y secundarios de la película.

2 Es posible ver la justificación de los motivos por los que se produce la selección de esta película en el apartado 3 de la introducción “La elección de *Los Simpson* y *El Rey León* como referentes culturales para la infancia y en el apartado 2.1.1 del capítulo 3 “Selección de los productos de la cultura visual infantil utilizados como referentes dentro de los ámbitos o campos de estudio”.

Tras el argumento, haremos ahora un repaso de los roles que desempeña cada uno de los personajes en *El Rey León*.

**Simba:** Es un cachorro de león muy juguetón a quien le gusta correr y explorar. Es el único hijo de Mufasa, el rey de la sabana. Cuando es pequeño se muestra algo desobediente y despreocupado, pero muy respetuoso con su padre, al que adora. La trama de la película se basa en la maduración de este personaje, que experimenta una gran transformación a lo largo del largometraje.

**Mufasa:** Es un león dominante, majestuoso, confiado y bondadoso. Un gran rey de corazón generoso que ostenta su cargo con sabiduría e intenta mantener el equilibrio de la naturaleza. Su mayor pretensión es enseñar a Simba a ser prudente, para que algún día se convierta en un Rey maduro y responsable. Su personalidad es estricta, pero al mismo tiempo amable y afectuosa. Mufasa es, sin ninguna duda, el mentor de Simba.

**Sarabi:** Es la madre de Simba y esposa entregada de Mufasa, es muy cariñosa y tiene un gran amor hacia su hijo. Ejerce una función de apoyo, sin tomar parte activa en ninguna otra acción que no se refiera al cuidado de su hijo o esposo. Su rol es, por tanto, el de actuar como aliada de los protagonistas.

**Nala:** Es una cachorra de león, la mejor amiga de Simba. Ésta acompaña siempre al futuro Rey a todas partes. Su función en la trama es la de apoyo a los personajes protagonistas. Su rol es, al igual que en el caso de Sarabi, el de aliada.

**Rafiki:** Es un mandril viejo y sabio que ayuda al Rey Mufasa a tomar las decisiones que tienen que ver con el gobierno de la selva. Su rol es, por lo tanto, el de mentor, en un primer momento de Mufasa y, posteriormente, también de Simba.

**Zazú:** Es un toco (una especie de la familia de las aves africanas) que ejerce de mayordomo real. Su función es vigilar el reino desde las alturas y, en especial, prestar atención a Simba mientras este es cachorro. Su rol es, al igual que en el caso de Nala y Sarabi, el de aliado.

**Timón y Pumba:** Son un suricato y un jabalí que cumplen, en realidad, la función de un único personaje. El rol que desempeñan es cómico. Constituyen una insólita y extravagante pareja cuyo papel en el guión es el de ayudar a Simba en su peor momento y crear un poco de distensión cómica tras uno de los momentos de mayor tensión del largometraje, la muerte de Mufasa.

**Scar:** Este personaje es un león nefasto, astuto y traicionero. Como hermano menor de Mufasa, su mayor aspiración es ostentar el poder, una posibilidad que le es arrebatada cuando nace Simba y se convierte en el sucesor al trono. Scar actúa como el villano por excelencia en la trama de la película.

**Las Hienas:** Este grupo, constituido por tres de estos animales, desempeñan el rol de aliados del enemigo. Su mayor preocupación es conseguir comida a cualquier precio y su característica diferencial su estridente risa. Durante todo el largometraje están burlándose constantemente entre sí y de los demás. Son un instrumento para el hermano del Rey, que las utiliza como sus esbirros para realizar el trabajo sucio.

## 2.1. El modelo de familia y los roles sexistas en la película de animación *El Rey León*. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?

A la hora de analizar el modelo familiar y el concepto de género que presenta la película de *El Rey León* haremos, en primer lugar, referencia a un estudio realizado por Marlene Wurfel en el año 99 llamado *Walt Disney's True L\$V\$ (Love)*. Según esta autora, en la película de *El Rey León* todo el reino animal africano piensa que es absolutamente necesaria la figura de un líder para el bienestar y el orden social. Esta figura, además, es un personaje masculino e insustituible, cuya falta asumen todos los demás como la llegada del caos. Yendo más allá, Wurfel sitúa a las hienas en contraste con este autoritario personaje. Según ella, queda claro durante el desarrollo de todo el argumento que ellas no pueden ni podrán nunca asumir el poder. El motivo de ello parece ser que son demasiado feas o que se trata de una especie moralmente depravada sin excepción, cuya única función en el mundo es provocar el desorden total. En definitiva, *El Rey León* convierte las jerarquías en parte del orden natural de las cosas, algo bajo lo cual también se amparan unos estereotipados roles sexuales determinados "naturalmente" (Wurfel, 1999).

Un año después Encarna Leiva y J. Luís González (2000) realizaron una investigación de las escenas de la película de *El Rey León* y sus diferentes personajes. En el se abordó el tema de la estructura familiar y social desde el campo de la psicología y la antropología.

*Desde el punto de vista evolutivo, con esta historia se puede realizar un paralelismo sobre la relación del niño con sus progenitores en el período... "edípico". Además, incorpora perfectamente el cierre del ciclo ya que, tras las correspondientes tensiones, termina en la edad adulta, con los conflictos resueltos, en una victoriosa madurez. Es un modelo que alienta al niño en la búsqueda, en su crecimiento hacia estadios evolutivos superiores. A pesar de las adversidades, a pesar de las pruebas difíciles que va a tener que superar, el héroe vencerá tras el largo camino* (Leiva y González, 2000: 149).

Según estos autores, la historia comienza con el nacimiento del protagonista para que el espectador se sitúe, rápidamente, en un contexto en el que la relación del pequeño personaje con su figura paterna es muy fuerte. La figura materna está situada en un segundo plano. Esto es así porque, aunque la primera secuencia represente el nacimiento del cachorro, se produce a partir de ese momento un pequeño salto temporal hasta el momento en que el pequeño ha superado ya la etapa de dependencia de la madre. Esto hace que la figura del padre cobre gran fuerza en el argumento. Simba presenta, en todo momento, una idealización hacia su padre y un deseo de ser como él. Dicho esto resulta evidente, como dicen Leiva y González (2000), que en esta película de animación se representan esquemas sociales y de valores muy conservadores. *El Rey León* retrata, en definitiva, la estructura familiar más tradicional para la cultura occidental, al estar formada por un padre, una madre y un hijo.

Asimismo, estos autores afirmaron que los roles masculinos y femeninos en esta película también se acercan al pensamiento occidental más estereotipado. El hombre adopta en *El Rey León* el papel del héroe, poseedor de la fuerza y el poder para determinar el devenir político y social y transmitir el saber. Por el contrario, el papel de la mujer se reduce a ocupar el ámbito familiar y cumplir sus obligaciones como madre y esposa. No tienen representación social y su mayor responsabilidad es apoyar a las figuras masculinas. Pero esta película no se limita a hacer un retrato arquetípico de la familia y el género, va incluso más allá representado de forma muy clara las estructuras y escalas en la sociedad. El león, como rey, es el personaje que está en la cima de la escala social. El resto de los personajes aparecen como secundarios, algo que se observa perfectamente en la figura de Zulú, el toco mayordomo. Finalmente, en la parte más baja de este escalafón están las hienas, unos animales

detestables que no se merecen formar parte del grupo aceptado. Estos últimos animales se nos ofrecen estéticamente deleznable y una de ellos es, incluso, deficiente mental. Una característica que no deja de provocar, durante toda la película, las risotadas de sus congéneres. Dicho esto, Leiva y González llegan a concluir que, en *El Rey León*, la relación entre los animales está basada en un respeto que viene dado por la imposición del principio de autoridad. No es más que una monarquía imperativa y hereditaria que se convierte en un caos cuando desaparece el líder (Leiva y González, 2000).

*De esta situación se deriva la idea de que nada ha de cambiar para mantener el orden social establecido* (Leiva y González, 2000: 151).

Una vez más, se realiza otra investigación sobre la factoría de animación hollywoodiense con sólo un año de diferencia. Manuel Granado Palma escribe, en 2001, *Disney en la escuela. Los personajes de las películas Disney: La Sirenita, La Bella y La Bestia, Aladín y El Rey León; interpretación de ellos al final de primaria; e influencia de una discusión dirigida en las interpretaciones*. Granado realizó, en primer lugar, un análisis de los aspectos más característicos de los personajes principales de cuatro de las películas de la factoría Disney, concretamente *La Sirenita, La Bella y la Bestia, Aladdin* y *El Rey León*. Este autor desgranó los estereotipos presentes en todos estos largometrajes. A continuación haremos una breve reseña sobre el análisis que este autor realizó sobre los dos personajes más importantes de *El Rey León*: Simba y Mufasa.

- Según Granado, el personaje de Simba se reflejaba en el “film” muy marcado por las circunstancias. Sus cambios se producían motivados por la influencia decisiva de otro personaje, por lo que este autor dedujo que su personalidad era de carácter frágil.
- Mufasa, por el contrario, es para Granado la figura más importante de la pirámide. Todas las enseñanzas que se pueden extraer de la historia dependen de sus doctrinas, su pedagogía, su filosofía de la vida (el ciclo vital), etc. Este personaje se caracteriza por ser el gobernante ideal. Es respetuoso, conoce sus limitaciones tanto políticas como personales, es valiente, todos lo ven como a un héroe y es un buen padre de familia. Cariñoso, comprensivo y comprometido resulta tan “perfecto” que su desaparición se convierte un verdadero trauma para el reino, que asume su muerte como un desastre. Su propio hijo, Simba, lo ve tan “inigualable” que se rinde en la desesperación de luchar por ocupar su lugar.



5.76. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994). Simba en la escena de la muerte de su padre, Mufasa.

Tras un primer análisis de los personajes, Granado (2001) estudió la interpretación que sobre ellos hacía los alumnos/as de Educación Primaria. Para ello eligió un grupo de estudiantes al que se refirió como “grupo de control”. Con ellos habló sobre los personajes de la película analizando sólo aquello que recordaban los que la habían visto anteriormente.

- Este autor observó que los alumnos/as definían al personaje de Simba como una figura responsable, agresiva y segura de sí misma.
- La figura de Mufasa, por el contrario, fue interpretada por los estudiantes como un personaje de una personalidad estereotipada y plana. El hecho de que respondiese a todos los cánones del padre perfecto y el gobernante ideal hacía que pasase más desapercibido para los niños/as que su hijo, a pesar de no tuviese prácticamente defectos o, mejor dicho, precisamente por ello.

Finalmente Granado (2001) analizó de nuevo la interpretación de los alumnos a través de la participación de los mismos en un debate realizado tras ver el largometraje. A este grupo lo denominó “grupo experimental”, y con él se propuso reflexionar sobre los personajes de la película de animación de forma común para contrastar los puntos de vista observados en el “grupo de control”.

- En esta parte del estudio los alumnos/as acabaron concluyendo que, en realidad el personaje de Simba, durante su etapa infantil, confundía la valentía con el riesgo. Por eso su actitud, más que valiente, terminaba siendo irresponsable. Posteriormente, en el periodo de adolescencia del mismo personaje, consideraron que éste se comportaba de forma cobarde, evitando responsabilidades e infravalorándose a sí mismo.

En definitiva, sólo un 56% del alumnado que formaba parte del “grupo experimental” calificó a Simba de “valiente”. Esta cifra puede parecer alta, pero no lo es si se compara con el 100% del “grupo de control”. En base a este dato, Granado concluyó que los alumnos de la primera parte del estudio sólo recordaban la última parte del largometraje, obviando el resto de la trayectoria del personaje de Simba. De la misma forma, sólo un 40% de los alumnos que formaban parte del “grupo experimental” declararon que confiarían en Simba. Por el contrario, la respuesta a esta misma cuestión en el “grupo de control” fue afirmativa en un 80%. El personaje de Mufasa, sin embargo, sí se mantuvo igualado en cuanto a las opiniones del alumnado en ambos grupos.



5-77. y 5-78. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).  
Imágenes de Sarabi, esposa de Mufasa y madre de Simba, en dos fotogramas del largometraje.

Tras la realización de este estudio aparece otro en 2006 realizado por Patricia Digón y expuesto en un artículo titulado *El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela*. En él Digón afirma que en las películas de Disney la mujer es representada como un personaje obediente y manejable dedicada mayoritariamente al cuidado de la casa y la familia y guiado en sus acciones por sus emociones. En el caso concreto de *El Rey León* Digón afirma que las leonas representan un papel totalmente dependiente del control de los leones y que no conciben siquiera el hecho de rebelarse, desobedecer o enfrentarse a la figura masculina (Digón, 2006:166).

## 2.2. La violencia en la película de animación *El Rey León*. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?

Según un estudio del *Journal of the American Medical Association* (Fumie, Y. y Kimberly, M., 2000), las películas de dibujos animados surgidas a partir de los 90 muestran grandes contenidos violentos. En este estudio se analizaron 74 películas de animación difundidas desde el año 1937 hasta la actualidad. A partir de ese estudio se descubrió que las escenas más violentas se encontraban en las películas de animación más populares entre los niños. En el artículo aparecían además destacados dos largometrajes concretos de la industria Disney: *El Rey León* y *Aladdín*. Asimismo, casi un 49% de las películas analizadas mostraban al menos a uno de sus personajes en un acto violento y sólo en un 32% aparecía algún personaje que ofrecía mensajes en pos de la no violencia.

### 2.2.1. Análisis de las formas que toma la violencia en la película de animación *El Rey León*.

Tras hacer mención al estudio del *Journal of the American Medical Association*, en el que se hace referencia a la presencia de violencia en la película de *El Rey León*, esta investigación se propone elaborar una catalogación de las diferentes formas que toma esta violencia en el largometraje al que nos referimos. Para ello realizaremos un pequeño análisis de los diálogos y las imágenes de carácter agresivo que aparecen en la película. Con ello nuestra finalidad es acotar los eventos de carácter violento observables, relativos a las acciones, el lenguaje y las imágenes.

Antes de empezar a enumerar y describir cada una de las escenas violentas es necesario aclarar que todos los diálogos transcritos se corresponden con extractos fónicos literales del doblaje oficial al castellano de la película *El Rey León*.

#### 1. (Minuto 04:30) Scar golpea a un ratón, seguidamente, comérselo.

**Scar:** *La vida no es justa ¿verdad?, yo nunca llegaré a ser rey y tú nunca verás la luz de un nuevo día. A diou.*

**Zazú:** *¿No te dijo tu madre que no jugaras con la comida?*

**Scar:** *¿Y ahora que quieres?*

**Zazú:** *he de comunicarte que el Rey Mufasa viene hacia aquí, espero que tengas una buena cusa por no haber asistido a la ceremonia.*

**Scar:** *¡Oh! Zazú me has hecho perder mi almuerzo.*

**Zazú:** *Perderás más que eso cuando el Rey acabe contigo, está más furioso que un Reno con hernia.*

**Scar:** *¡Ooooh! Tiemblo de miedo (aumenta el tono de voz).*

**Zazú:** *Por favor Scar, no me mires así.*

#### 2. (Minuto 05:18) Scar se introduce a Zazú en la boca. Mufasa entra en el lugar.

**Mufasa:** *Scar, ¡suéltalo!*

3. (Minuto 05:24) Scar escupe sacando a Zazú de la boca.

4. (Minuto 05:40) Scar araña con su uñas la pared.

5. (Minuto 06:00) Mufasa amenaza a Scar.

*Mufasa: A mí no me des la espalda, Scar (aumenta el tono de voz).*

*Scar: ¡Oh! No Mufasa eres tú el que no debes darmela a mí.*

6. (06:10) Mufasa persigue a Scar.

*Mufasa: ¿Me estas retando? (aumenta el tono de voz).*

*Scar: Calma, calma, no soñaría jamás en retarte.*

7. (Minuto 19:05) Las hienas gritan y amenazan a Simba, Nala y Zazú.

*Shenzi: ¿Sabes que le hacemos a los reyes que se salen de su reino?*

*Simba: Va, a mí no podéis hacerme nada.*

*Zazú: Técnicamente sí, estamos en sus territorios.*

*Simba: Pero Zazú, tú dijiste que eran unos animalejos carroñeros y torpes.*

8. (Minuto 20:19) Persecución de las hienas a Simba, Nala y Zazú.

9. (Minuto 20:21) Agresión de las hienas a Zazú. (Deformaciones del cuerpo, ojos desorbitados).

10. (Minuto 20:44) Persecución de las hienas a Simba, Nala y Zazú. (Deformaciones del cuerpo, ojos desorbitados).

11. (Minuto 21:07) Golpes y arañazos de Simba a una de las hienas.

12. (Minuto 21:35) Persecución y golpes de Mufasa a las hienas. (Deformaciones del cuerpo, ojos desorbitados).

13. (Minuto 21:49) Amenazas de Mufasa a las hienas.

*Mufasa: No volváis a acercarse a mi hijo, nunca.*

*Shenzi: ¡Oh! Ese es tu hijo, ¿Tú lo sabías? (Mira a Banzai con ojos desorbitados)*

*Banzai: ¿Yo? No, no lo sabía ¿Y tú? (Mira a Shenzi)*

*Shenzi: No, claro que no.*

*Ed: (Afirma con la cabeza)*

14. (Minuto 25:26) Golpes de Banzai contra Ed.

*Shenzi: ¿Queréis dejarlo ya?*

*Banzai: Ha empezado él.*

*Shenzi: Fijaos en vuestro aspecto, con razón estamos al final de la cadena alimenticia.*

*Banzai: Odio las cadenas alimenticia.*

*Shenzi: Si no fuera por esos leones seríamos los jefes.*

*Banzai: A mí me repatean los leones.*

*Shenzi: Son mandones.*

*Banzai: Peludos.*

**Shenzi:** Apestosos.

**Shenzi y Banzai:** Y además, son muy feos.

15. (Minuto 26:13) Insultos de Scar a las hienas.

**Scar:** Estoy rodeado de idiotas.



5.79. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).

Ed, Shenzi y Banzai, el trio de hienas que protagonizan *El Rey León*.

16. (Minuto 27:50) Golpes de Scar hacia las hienas (Cambios de voz y verbalizaciones).

17. (Minuto 33:10) Persecuciones, estampida de los antílopes. Mufasa intenta salvar a su hijo.

18. (Minuto 33:30) Golpe de Scar a Zazú.

19. (Minuto 34:40) Agresión con las uñas de Scar a Mufasa para que este caiga al precipicio.

**Mufasa:** Scar; hermano, ayúdame

**Scar:** Larga vida al Rey.

20. (Minuto 34:47) Mufasa cae al vacío y muere.

21. (Minuto 37:01) Scar culpa a Simba de la muerte de Mufasa.

**Simba:** ¿Qué voy a hacer?

**Scar:** Huye Simba, huye, huye lejos y no regreses. (Simba se marcha)

22. (Minuto 37:47) Scar ordena a las hienas a matar a Simba.

**Scar:** ¡Matadle!

23. (Minuto 38:00) Persecución de las hienas a Simba.

24. (Minuto 38:48) Banzai escupe en la cara a Shanzi.

**Banzai:** *Por allí va.*

**Shenzi:** *No me meto ahí por nada del mundo ¿Quieres que salga con tu aspecto? culo de cactus.*

**Banzai:** *Pero hay que acabar el trabajo.*

**Shenzi:** *Bueno de todos modos al lugar que va es como si estuviera muerto y si regresa le mataremos.*

25. (Minuto 38:59) Banzai amenaza a Simba.

26. (Minuto 40:29) Timón y Pumba golpean a los buitres.

27. (Minuto 47:37) Gritos de Scar a Zazú.

**Zazú:** *¡Oh! Esto nunca habría pasado con Mufasa.*

**Scar:** *¿Qué? (grita) ¿Qué has dicho?*

**Zazú:** *¡Oh! Nada, nada.*

**Scar:** *Ya conoces la ley, no menciones jamás ese nombre en mi presencia. Yo soy el rey.*

28. (Minuto 52:48) Persecución entre Nala y Pumba.

29. (Minuto 53:08) Persecución (golpes, agresiones) entre Nala y Simba.

30. (Minuto 01:00:22) Discusión entre Nala y Simba.

31. (Minuto 01:05:50) Agresión con un objeto de Rafiky a Simba.

32. (Minuto 01:10:59) Scar golpea en la cara a Sarabi. (Sarabi se desmaya por un momento).

33. (Minuto 01:11:42) Simba se enfrenta a Scar.

**Scar:** *Simba, me sorprende verte por aquí vivo (Mira a las hienas y las amenaza con la mirada)*

**Simba:** *Dame sólo una razón para no hacerte pedazos.*

**Scar:** *¡Oh! Simba debes entenderlo, las presiones de gobernar el reino.*

**Simba:** *Ya no son tuyas, abdica Scar.*

34. (Minuto 01:13:15) Simba resbala por el barranco, repitiéndose la misma escena que en la muerte de su padre.

35. (Minuto 01:13:38) Scar clava las uñas a Simba.

**Scar:** *Vaya esto me resulta familiar, uhmm ¿Dónde he visto esto antes? dejame pensar, uhmm, ¡Oh! sí, lo recuerdo muy bien, es como estaba tu padre antes de morir. Ahí va mi secretito yo maté a Mufasa.*

**Simba:** *Asesino.*

36. (Minuto 01:13:49) Simba en un ataque de ira se lanza y empuja a su tío Scar.

37. (Minuto 01:14:05) Simba inmoviliza a Scar y presiona el cuello de éste.

38. (Minuto 01:14:16) Comienza una pelea entre las hienas y los leones.

39. (Minuto 01:14:37) Rafiky golpea a las hienas.

40. (Minuto 01:15:12) Pumba se enfrenta y golpea a las hienas.

41. (Minuto 01:15:48) Simba se enfrenta con Scar.

**Simba:** Asesino.

**Scar:** Simba, Simba ten piedad, te lo ruego.

**Simba:** No mereces vivir.

**Scar:** Pero Simba soy parte de la familia, las hienas son el verdadero enemigo, la culpa es de ellas fue idea suya.

**Simba:** ¿Por qué he de creerte?, todo cuánto has dicho ha sido, ha sido, mentira.

**Scar:** ¿Qué vas a hacer? ¿No matarás a tu propio tío?

**Simba:** No Scar, yo no soy como tú.

**Scar:** ¡Ooooh! Simba, gracias, eres tan noble, seré tu vasallo, dime en que puedo servirte, pide lo pide lo que sea (Voz temblorosa)

**Simba:** Huye, Huye lejos Scar y no regreses.

**Scar:** Sí, claro, como tu desees majestad.



5.80. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).

Scar en un momento de la encarnizada lucha que mantiene con Simba.

42. (Minuto 01:16:40) Scar lanza cenizas a la cara de Simba.

43. (Minuto 01:16:43) Scar asalta a Simba. Comienza un gran enfrentamiento (golpes, gritos, persecuciones, deformaciones del cuerpo)

44. (Minuto 01:17:17) Simba golpea a Scar y este cae por el precipicio.

45. (Minuto 01:17:55) Las hienas atacan y matan a Scar.

5.81. Enumeración de las escenas violentas y transcripción literal de diferentes diálogos de *El Rey León*.

Una vez identificadas 45 acciones violentas en la película de *El Rey León* pasamos a ya a elaborar una catalogación en la que identificamos las diferentes formas en las que esta violencia se manifiesta. Nos basamos, para ello, en el mismo esquema utilizado para *Los Simpson*, según el clasificamos ésta en cuatro tipologías: acciones, lenguaje, sentimientos previos a la violencia y resultados de la misma.

Acciones violentas	Lenguaje violento	Manifestación de sentimientos previos a la violencia	Manifestaciones y resultados de la violencia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agredir con objetos (Golpear con algo)</li> <li>2. Agredir con las uñas (Arañar, empujar, golpear)</li> <li>3. Inmovilizar.</li> <li>4. Persecuciones.</li> <li>5. Escupir.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Insultos.</li> <li>2. Amenazas (verbales o gestuales)</li> </ol>	Sentimientos relacionados: odio, ira, miedo, pánico, terror <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gritos</li> <li>2. Llanto</li> </ol>	Cambios, modificaciones o alteraciones físicas o dolor. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efectos visuales: ojos desorbitados.</li> <li>2. Deformaciones del cuerpo.</li> <li>3. Desmayarse.</li> <li>4. Cambios de voz y verbalizaciones.</li> </ol>

5.82. Formas de manifestación de la violencia en la película de animación *El Rey León*.

### 2.3. ¿Cómo representan y observan los niños/as el modelo de familia y los roles sexistas en la película de animación *El Rey León*?

Tras los análisis realizados sobre la película de animación *El Rey León*, es ya el momento de proceder al estudio de la forma en que los niños/as comprenden cuestiones como las estructuras familiares, la realidad de género y la violencia de a través de este largometraje. Para ello se les propuso la actividad de dibujar una escena de la película. Como complemento a su representación, se les realizó también una serie de entrevistas individuales correspondientes a cada uno de los autores. Una de las intenciones de la actividad era analizar y estudiar si los niños asimilaban los estereotipos presentes en la película. Asimismo, pretendíamos también identificar las escenas que más impacto causaban en los niños/as de Educación Infantil. Como dato previo señalaremos en casi todos los dibujos realizados la representación se correspondía con el tipo de familia nuclear presente en la película.

#### **Pablo, 5 años**, colegio público Santa Juliana

Pablo, de 5 años, realizó el primer dibujo que vamos a analizar en este caso. En su representación podemos ver que solamente aparecen representadas la figura paterna, que se corresponde con Mufasa, y su hijo Simba. El hecho de que el niño elimine la figura materna podría significar que ésta no tiene demasiada importancia para él. Por otro lado, cuando se le habla de ella en la entrevista, es posible ver que Pablo la concibe como un estereotipo femenino asociado a las tareas del hogar. En sus respuestas, podemos incluso observar que ni siquiera se acuerda del nombre de este personaje. Por el contrario, la figura paterna aparece representada en su dibujo en el centro y a mayor tamaño que el resto. Esto expresa la importancia que tiene para el niño este personaje, una figura a la que representa con un alto grado de detalle. De la entrevista se desprende que Pablo identifica a Mufasa como un padre que cuida, defiende y pasea con su hijo. Asimismo, la proximidad entre ambos personajes en el dibujo es también indicadora de una gran proximidad afectiva. En esta entrevista también observamos que el autor del dibujo se identifica con Simba.

- **Investigador:** Pablo sabrías decirme ¿Cómo es la familia de *El Rey León*?
- **Pablo:** *El Rey León* es el padre, Simba es el hijo y la madre que no se cómo se llama y hay un león muy malo que quiere matar a Simba.
- **Investigador:** Muy bien, y Pablo cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?
- **Pablo:** Pues... este es el Rey león (señala la figura del centro).
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Pablo:** Le dice cosas a Simba.
- **Investigador:** ¿Qué cosas le dice?
- **Pablo:** Pues... le cuenta cosas.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas te gustan del papá?
- **Pablo:** Que el papá rescate a Simba cuando se mete en líos.
- **Investigador:** ¿Y quién es este personaje de aquí? (señalamos la figura de la derecha).
- **Pablo:** El hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Pablo:** Pasear.
- **Investigador:** ¿Y a la mamá no la has dibujado?
- **Pablo:** Es que es que... está en su casa.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace la mamá?
- **Pablo:** No sé.
- **Investigador:** ¿Y te acuerdas cómo se llama la mamá?
- **Pablo:** No sé.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- **Pablo:** Simba porque se mete en líos graciosos.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gustaría ser de *El Rey León*?
- **Pablo:** Simba.

5.84. Transcripción fónica literal de la conversación con Pablo sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



5.83. Pablo, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de El Rey León*. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

**Jesús, 5 años**, colegio público Santa Juliana



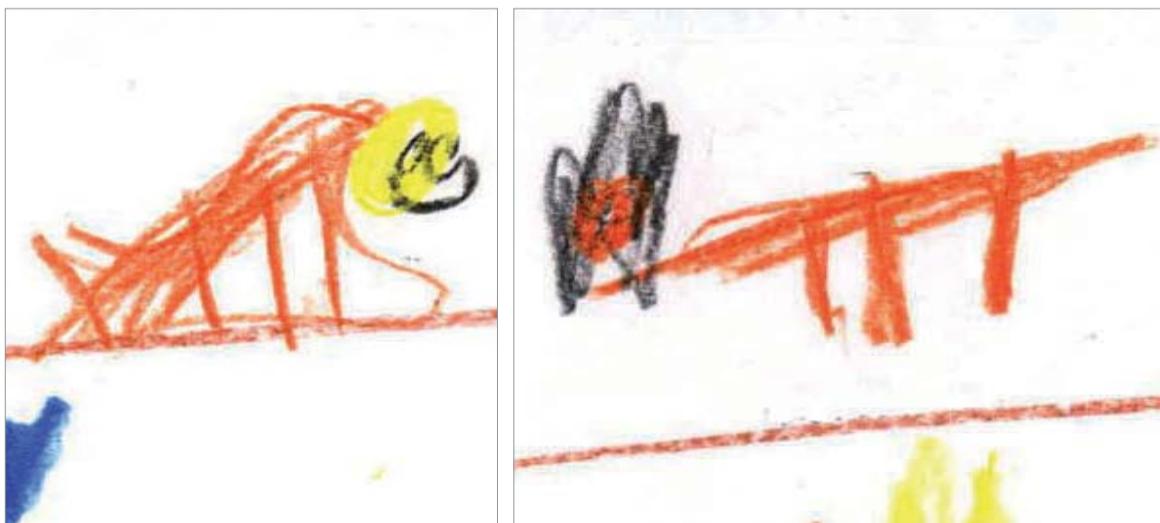
5.84. Jesús, 5 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Jesús, de 5 años, hace también una representación de la figura paterna, Mufasa, en el centro del papel y a gran tamaño. Destaca con ello la importancia que otorga a este personaje. De la entrevista posterior extraemos la información de que, para Pablo, Mufasa es entendido como un personaje heroico que cuida y defiende a su hijo. La figura materna, aunque está representada, es dibujada a menor tamaño y situada a la izquierda del papel. Pablo reconoce en la entrevista que no recuerda su nombre. Finalmente, sobre una línea que marca el horizonte Jesús sitúa a Simba y a Scar.

- **Investigador:** ¿Cómo es la familia de El Rey León?
- **Jesús:** El padre, Simba y la madre que no me acuerdo como se llama, también hay un león que es muy malo que mata al padre de Simba.
- **Investigador:** ¿Y que personajes has dibujado aquí?
- **Jesús:** Pues mira, este es el Rey león (señala la figura del centro).
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Jesús:** Ayuda y salva a su hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **Jesús:** Esta es la madre (señala la figura cercana a el Rey león), este es el malo que va a luchar con Simba (señala las figuras situadas en la parte superior).
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace la mamá?
- **Jesús:** No me acuerdo.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- **Jesús:** El Rey León porque ayuda y salva a su hijo.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gustaría ser de El Rey León?
- **Jesús:** El Rey León.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan del papá?
- **Jesús:** Que ayude a su hijo y le salve.

5.86. Transcripción fónica literal de la conversación con Jesús sobre El Rey León (Mayo, 2008).

Resulta muy interesante resaltar como caracteriza y diferencia Jesús al personaje malvado, Scar, del resto. Lo cierto es que Jesús capta muy bien la esencia gráfica de esta figura en la película, pues la negatividad de este personaje se manifiesta tanto psicológica como físicamente. De hecho, Scar es el único león de melena negra de toda la película, un color con claras connotaciones negativas que el niño asimila perfectamente en su dibujo. Asimismo, la posición en la que Simba aparece representado llama la atención por su realismo.



5.87. Jesús, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de El Rey León*.  
Detalles de Scar (izda.) y Simba (dcha.).

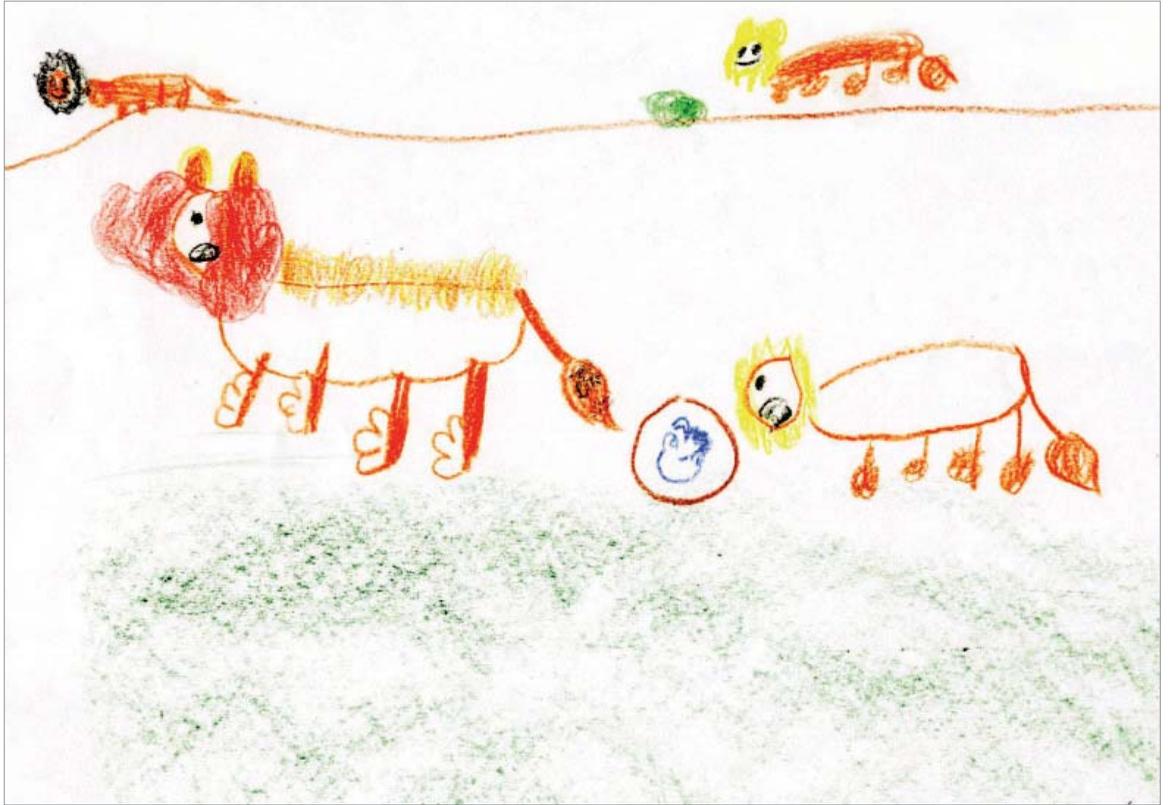


5.88. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).  
Escena en la que aparecen Mufasa y Scar juntos. En ella es posible observar las grandes diferencias físicas que existen entre ambos a pesar del hecho de que son hermanos.

### **Tatiana, 6 años**, colegio público Santa Juliana

De nuevo Tatiana, de 5 años, vuelve a representar a la figura paterna a mayor tamaño, dándole con ello más importancia que al resto de los personajes. El significado que la niña otorga a esta figura es claramente heroico, resaltando el hecho de que es capaz de morir por salvar la vida de su hijo. En la entrevista realizada Tatiana utilizó las palabras “grande” y “héroe” para hablar de este personaje. Además, en lo que se refiere a los aspectos gráficos la figura de Mufasa es también la que cuenta con un mayor grado de detalle. La acción que desarrolla en la representación es, según

la propia autora, gruñir al personaje de Scar, el villano de la película. Al analizar la representación resulta interesante observar como esta actitud se manifiesta en la forma de la boca del padre de la familia. Algo que dota al personaje de un cierto carácter agresivo. Asimismo, el hecho de que lo dibuje con la melena roja, es una forma de diferenciarlo del resto de los personajes del dibujo.



5.89. Tatiana, 6 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

- Investigador: [Tatiana ¿Sabrías decirme cómo es la familia de El Rey León?](#)
- Tatiana: Un padre que es muy grande y una mamá que no tiene pelo, luego se pelean.
- Investigador: [¿Quién es este personaje? \(Señalamos la figura de la izquierda\).](#)
- Tatiana: El papá.
- Investigador [¿Y qué está haciendo?](#)
- Tatiana: Salvar a su hijo y pelear para que no le haga nada el malo.
- Investigador: [¿Y qué cosas te gustan más del papá?](#)
- Tatiana: Cuando está peleando con Scar porque es malo.

5.90. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre El Rey León (Mayo, 2008).

Justo a la derecha de este personaje podemos apreciar la representación que Tatiana hace de su hijo, Simba. Esta proximidad delata que existe una relación afectiva entre ambas figuras. Al preguntarle a la niña por este personaje durante el desarrollo de la entrevista, parece claro que la niña siente afecto por el mismo, pudiéndose llegar a producir una identificación con él.

- Investigador: [¿Cuál es tu personaje favorito de El Rey León? y ¿Por qué?](#)
- Tatiana: El hijo porque después se hace grande y es muy bueno.

5.91. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre El Rey León (Mayo, 2008).

En tercer lugar, vemos como la figura materna aparece representada en la parte superior, creándose una sensación perceptiva de profundidad y lejanía con respecto a este personaje. Cuando le preguntamos a Tatiana sobre él en la entrevista observamos que las ideas de la niña hacen referencia a una imagen estereotipada de la feminidad, asociada a lo doméstico y al cuidado de los hijos.

- **Investigador:** ¿Y quién es este personaje? (señalamos la figura superior derecha).
- **Tatiana:** La madre.
- **Investigador:** ¿Qué cosas hace la mamá?
- **Tatiana:** Cuidarlo y también bañarlo y también busca comida.
- **Investigador:** ¿Qué cosas te gustan de la mamá?
- **Tatiana:** Cuando está cuidando al Rey león.

5.92. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

También hay que destacar la figura de Scar, el personaje malvado de la película. La niña lo sitúa en la parte superior izquierda del papel, y, al igual que Jesús en el dibujo anterior, lo caracteriza con la misma melena negra que posee en la película. Este rasgo físico, sin duda, lo dota de cierta maldad. Finalmente, en la última parte de la entrevista observamos una conexión de la película con las experiencias de la niña sorprendente por lo poco común y por que no aparece en el dibujo.

- **Investigador:** ¿Qué personaje te gustaría ser de *El Rey León*?
- **Tatiana:** El mono, porque yo me cuelgo al cuello de las personas.

5.93. Transcripción fónica literal de la conversación con Tatiana sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

**Pilar, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.94. Pilar, 6 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Pilar, de 5 años, hace en su dibujo una clara distinción entre el género femenino y el masculino. Los hombres de la familia se ubican en un segundo plano. La niña sitúa, concretamente a Mufasa a la izquierda y a Simba en el centro. Los personajes de género femenino aparecen, por el contrario, en un primer plano. A la izquierda la figura materna y a la derecha la pequeña amiga de Simba, Nala. La representación de este último personaje nos parece interesante porque Pilar es una de las únicas niñas que lo representa. A partir de este dato, de la identificación que siente la niña con el personaje femenino y teniendo en cuenta la disposición espacial del dibujo en la que las mujeres están en primer plano, deducimos que Pilar da más importancia a los personajes femeninos que a los masculinos. Sin embargo, al mismo tiempo es cierto que la niña asocia la feminidad a un estereotipo, pues cuando le preguntamos el motivo por el que le gusta el personaje materno su respuesta literal es: "Porque hace la comida". Asimismo, cuando se le pregunta por la actividad que desempeña esta figura en su dibujo nos responde que está buscando alimentos. Estas ideas entran en contraste con la forma en la que la niña describe al personaje masculino, al cual describe como un ser violento por naturaleza.

- **Investigador:** [Pilar cuéntame ¿Qué has dibujado?](#)
- **Pilar:** Este es Simba (señala la figura del centro), el padre (señala la figura superior izquierda) la madre (señala la figura inferior izquierda) y esta Nala (señala la figura inferior derecha).
- **Investigador:** [¿Y qué está haciendo la mamá?](#)
- **Pilar:** La mamá busca comida.
- **Investigador:** [¿Y el papá?](#)
- **Pilar:** Está trabajando porque para los leones luchar es trabajar.
- **Investigador:** [¿Y qué está haciendo Simba?](#)
- **Pilar:** Está paseando.
- **Investigador:** [¿Y qué está haciendo Nala?](#)
- **Pilar:** También paseando.
- **Investigador:** [¿Qué personaje te gusta más?](#)
- **Pilar:** La mamá.
- **Investigador:** [¿Por qué?](#)
- **Pilar:** Porque hace la comida.

5.95. *Transcripción fónica literal de la conversación con Pilar sobre El Rey León (Mayo, 2008).*

### **Rocío, 6 años, colegio público Santa Juliana**

En el dibujo de Rocío, de 5 años, podemos ver la importancia que la niña otorga a la figura paterna, situada a la derecha y algo más grande que el resto de los personajes. Esta figura se vuelve a asociar a la fuerza, un aspecto que descubrimos a través de la entrevista. Para Rocío, este personaje es una figura heroica, capaz de dar la vida por su hijo. Por otro lado, es necesario señalar que la autora de este dibujo deja muy claro quién es la autoridad en la escala social de la selva a través de la representación de dos coronas en los dos personajes adultos de su dibujo.

- **Investigador:** [A ver cuéntame ¿Qué has dibujado?](#)
- **Rocío:** Pues mira... este es el papá que está paseando (Señala la figura del centro) esta la mamá y este el niño pequeñín. (Señala las figuras de la izquierda).
- **Investigador:** [¿Y qué cosas hace el papá en la película?](#)
- **Rocío:** Lucha con Scar y juega con su hijo.
- **Investigador:** [¡ah sí! ¿Y qué más hace?](#)
- **Rocío:** Sí, es que el malo es muy malo.
- **Investigador:** [Vaya, ¿Y qué más cosas hace el papá?](#)
- **Rocío:** Salvar a su hijo del malo.
- **Investigador:** [¿Y qué cosas hace la mamá?](#)
- **Rocío:** Busca comida para comer.

- Investigador: ¿Y qué más hace?
- Rocío: Cuidar al hijo.

5.96. Transcripción fónica literal de la conversación con Rocío sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



5.97. Rocío, 6 años (Mayo, 2008). *La familia de El Rey León*. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Rocío nos dice también que la madre está ocupada en la búsqueda de alimento. De nuevo observamos cómo la figura materna es asociada a una imagen estereotipada de la feminidad relacionada con las tareas domésticas.

- Investigador: Bueno y ¿Qué personaje te gusta más?
- Rocío: Nala.
- Investigador: Nala, ¿Por qué?
- Rocío: Porque es muy bonita.

5.98. Transcripción fónica literal de la conversación con Rocío sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

Finalmente, nos llama la atención el hecho de que Rocío se identifique con el personaje de Nala, la amiga y compañera de Simba. Probablemente sea por que esta cachorra de león es el personaje femenino más pequeño que aparece en la película, pero llama la atención que ella lo justifique en un motivo estético.

### **Alberto, 5 años, colegio público Santa Juliana**

Alberto, de 5 años, dibuja uno de los escenarios más característicos del largometraje (Ver también imagen 1.7. de la Introducción), la “Roca del Rey”, el lugar en el que vive la familia de Mufasa. Este lugar es un escenario significativo porque simboliza el poder de control del rey sobre el área que domina, pues es un punto desde el cual es posible observar y controlar toda la selva. Asimismo, constituye una metáfora del bautismo por ser allí donde tiene lugar la presentación en sociedad de los sucesores al trono cuando nacen. En la “Roca del Rey” comienza la película con el nacimiento de Simba y, de igual manera, termina, como vemos en la imagen, cerrando el ciclo con el nacimiento del sucesor de Simba al trono.



5.99. Alberto, 5 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



5.100. El Rey León (The Lion King, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).  
Imagen del bautismo del hijo de Simba en la "Roca del Rey".

Por lo que se refiere a la situación espacial de los personajes, Alberto sitúa a la figura paterna a la izquierda y a mayor tamaño que el resto. Con ello trata de resaltar la importancia que tiene este personaje dentro de la escena. Junto a este protagonista aparece situada la figura materna y por último, a la derecha del dibujo, está Simba, el hijo de la pareja. La proximidad entre los personajes nos deja suponer que entre ellos existen vínculos afectivos.

- **Investigador:** Alberto sabrías decirme ¿Cómo es la familia de El Rey León?
- **Alberto:** Siempre el Rey león es valiente y salva a su hijo también.

- **Investigador:** ¿Y qué más hace?
- **Alberto:** Está con el tigre malo después se pelea porque después encuentra a su hijo con los brazos del tigre malo.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace la mamá?
- **Alberto:** Pues, está en la casa.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace en la casa?
- **Alberto:** Está descansando con su hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué hacen los hijos pequeños?
- **Alberto:** El hijo pues, le dice el malo ven aquí estate un poco aquí en la terraza de la cueva.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- **Alberto:** El hijo y el Rey león, porque me gusta cuando el padre salva a su hijo.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gustaría ser de *El Rey León*?
- **Alberto:** El papá y el hijo, porque el hijo es muy bonito y el papá es muy valiente.

5.101. Transcripción fónica literal de la conversación con Alberto sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

Alberto nos deja ver, en esta entrevista, que tiene una imagen estereotipada asociada a la figura materna. El niño la describe como un personaje pasivo que se queda en casa descansando con su hijo, algo que, verdaderamente, no dista mucho de las actitudes de los personajes femeninos del largometraje. Por el contrario, Mufasa es descrito por Alberto como un valiente héroe que lucha para defender a su hijo. Por otro lado, también es necesario hacer mención al hecho de que, si bien la escena que representa Alberto no es violenta, si declara en la entrevista que sus escenas favoritas de la película son aquellas en las que Mufasa se enfrenta a determinados personajes con el fin de proteger a su hijo.

### 2.3.1. Síntesis final de los dibujos analizados

En definitiva, podríamos decir que la mayor parte de los dibujos recogidos presentan imágenes estereotipadas de la mujer y el hombre, algo que no se aleja mucho del mensaje transmitido en el largometraje. La figura masculina aparece, en la mayor parte de los casos, como un héroe valiente y luchador, mientras la figura femenina permanece casi siempre en un discreto segundo plano. Finalmente, es necesario señalar que en estos casos también han sido bastantes los niños/as que han vinculado su contexto familiar y cultural al propio argumento de la película.

## 2.4. ¿Cómo representan y observan los niños/as la violencia en la película de animación *El Rey León*?

Una vez expuestos algunos de los dibujos que nos permitieron estudiar la forma en la que los niños/as comprendía la estructura familiar y la realidad de género en *El Rey León*, pasamos ya a presentar aquellos en los que observamos rasgos violentos.

**Javi S., 5 años,** colegio privado *Dulce Nombre de María*

Javier, de 5 años, realizó un interesante dibujo en el que aparecen representados varios símbolos. El niño concedió más importancia al escenario en el que ubicó a las figuras, que a los propios personajes. Así es que, el centro del dibujo está claramente marcado por una cruz latina. Este objeto puede ser una metáfora de la muerte de dos de los personajes protagonistas, Mufasa y Scar. Además, en la parte superior es posible ver también dibujado un arco iris con una amplia gama cromática. La representación de este elemento podría estar relacionada con la armonía y la protección. Lo que Javier representa es, por lo tanto, el final de la película. Marcado por la muerte del personaje maligno y la restauración de la paz.



5.102. Javi, 5 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

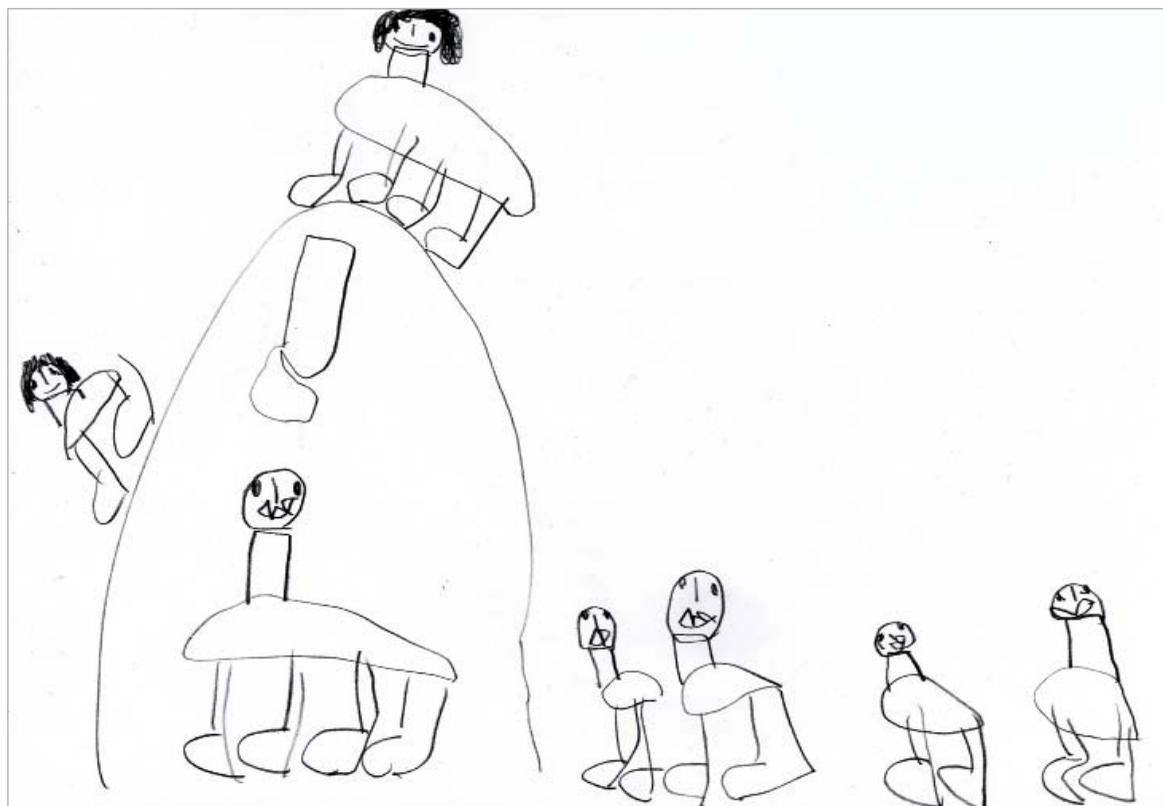
En lo que respecta a los personajes podemos ver en el dibujo a Simba, a la izquierda, y a Nala, a la derecha. La actividad que desarrollan según el niño es, simplemente, pasear. Con ello confirmamos lo que ya dijimos antes y es que Javier da más importancia al escenario que a los propios personajes. Finalmente, destacar que a pesar de todo lo dicho, cuando en la entrevista se le pregunta a Javier por el papel de la madre en la película vuelve a responder con un estereotipo asociado a las tareas domésticas señalando: “Busca la comida”. Con respecto al padre tiene muy claro que su rol es, claramente, ejercer de rey.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Javier:** A Nala (señala la figura de la derecha) y a Simba (señala la figura de la izquierda)
- **Investigador:** ¿Y qué están haciendo?
- **Javier:** Paseando.
- **Investigador:** ¿Y por qué no has dibujado al resto de los personajes?
- **Javier:** Porque Mufasa se murió y el malo también.
- **Investigador:** ¿Y la mamá?
- **Javier:** La mamá no se murió está en su casa.
- **Investigador:** Y cuéntame, ¿Qué cosas hace la mamá?
- **Javier:** Pues ella busca la comida.
- **Investigador:** ¿Y el papá?
- **Javier:** Pues duerme y algunas al hijo le gusta jugar con su papá.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más?
- **Javier:** El Papá porque es el Rey.
- **Investigador:** ¿Y a ti te gustaría ser el Rey?
- **Javier:** Sí.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Javier:** Porque puedes mandar.
- **Investigador:** ¿Qué te gustaría mandar?
- **Javier:** Pues que todo estuviera muy bien.

- Investigador: ¿Qué personaje te gustaría ser de *El Rey León*?
- Javier: Pues el hijo, porque el hijo es un niño.
- Investigador: ¿Por qué te gustaría ser un niño?
- Javier: Por que yo soy un niño.

5.103. Transcripción fónica literal de la conversación con Javi sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

**José, 5 años**, colegio público Luis Rosales



5.104. José, 5 años (Mayo, 2008). *La familia de El Rey León*. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.



5.105. *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff y Roller Allers, Walt Disney Pictures, 1994).

Imagen del asesinato de Mufasa por parte de su hermano, Scar.

José, de 5 años, representó en su dibujo una de las escenas más violentas del largometraje: la muerte de Mufasa. Según el niño se puede ver el personaje malvado en la parte superior de lo que podría ser una montaña o un precipicio intentando empujar hacia abajo a su hermano Mufasa, que es el personaje situado en la parte inferior. Además, José retrata también en la parte inferior derecha del dibujo a las hienas. José nos aclara que éstas esperan allí la caída de Mufasa para matarlo. Por otro lado, en la montaña podemos ver dibujada una rama, un elemento al que supuestamente el Rey trata de asirse para no caer. Según el niño, el personaje de la izquierda es Simba, que, al igual que ocurre en la película, está paseando ajeno a la gravedad de la escena.

- **Investigador:** José, cuéntame, ¿Qué has dibujado?
- **José:** A... que este es el león malo (señala la figura situada en la parte superior) que había una rama que se estaba agarrando y se estaba cayendo.
- **Investigador:** ¿Quién se está agarrando?
- **José:** El Rey león (señala la figura inferior izquierda) estaba ahí agarrado a la rama para... estaba quieto para que el salte y lo coja y se había caído y venían las hienas... eh, unas cosas, de... eh... no sé cómo se llaman pero eran negrillas...
- **Investigador:** ¿Y qué cosas te gustan de *El Rey León*?
- **José:** Pues cuando le salvo de la muerte...
- **Investigador:** ¿Y qué hacen el malo y el bueno?
- **José:** El malo le estaba tirando para que se muera por las hienas...
- **Investigador:** Entonces, a ver si lo he entendido, este que es el bueno que esta aquí abajo esta sujeto en la rama y el malo le esta intentado tirar.
- **José:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y esto de aquí de la derecha que estas dibujando qué es?
- **José:** Es una hiena... que le iban a matar...
- **Investigador:** ¿Había muchas?
- **José:** Sí y van a intentar matar al Rey león.
- **Investigador:** ¿Y lo consiguen?
- **José:** Sí.
- **Investigador:** Y entonces ¿Qué pasa al final?
- **José:** Pues que el hijo del Rey león se salva.
- **Investigador:** ¿Y quién es este? (señalamos el personaje de la izquierda).
- **José:** El hijo del Rey león.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **José:** Está paseando por la selva.
- **Investigador:** ¿Y quiénes son estos personajes? (señalamos las figuras de la derecha).
- **Investigador:** Pues las hienas.
- **Investigador:** ¿Y qué están haciendo?
- **José:** Pues... quieren matar al padre.

5.106. *Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre El Rey León (Mayo, 2008).*

Cuando se le pregunta por la figura materna José responde que no la ha dibujado. Además, añade comentarios que relacionan a la figura femenina como un estereotipo dedicado al hogar y a la procreación.

- **Investigador:** ¿Y a la mamá del Rey león no la has dibujado?
- **José:** No, porque no estaba.
- **Investigador:** ¿Y dónde estaba?
- **José:** Estaba en su casa.
- **Investigador:** ¿Y qué hacía en su casa?
- **José:** Pues, mirar por si están en peligro pero no le veía...
- **Investigador:** ¿Por dónde miraba?
- **José:** Por la ventana...
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace la mamá del Rey león?
- **José:** Hacer cosas en la casa, andar.
- **Investigador:** ¿Por ejemplo qué cosas?
- **José:** Intentar poner huevos.
- **Investigador:** ¿Poner huevos?
- **José:** Sí, para que haya más leones.
- **Investigador:** ¿Sí?, ¿Pero todo el mundo pone huevos?
- **José:** No solo los leones, las gallinas y los cocodrilos y ninguna más.

- Investigador: ¿Y qué cosas te gustan de la mamá del Rey León?
- José: Pues, no sé. Nada.
- Investigador: ¿Por qué?
- José: No sé. No hace nada que me guste.

5.107. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

Finalmente, José responde a las últimas cuestiones con respuestas que nos hacen deducir que se siente identificado con el personaje de Simba.

- Investigador: ¿Y te gusta mucho la película del Rey León?
- José: Sí.
- Investigador: ¿Y por qué te gusta?
- José: Porque es muy guay, porque muere el Rey León y van a una selva y se lo pasan muy guay.
- Investigador: ¿Pero eso te gusta?, ¿Te gusta que muera el Rey León?
- José: No, pero me gusta como “morían” las hienas.
- Investigador: ¿Y qué personaje te gusta más?
- José: El hijo de El Rey León.
- Investigador: ¿Por qué?
- José: Porque era muy guay y porque hacía muchas aventuras, se lo pasaba muy bien y porque llevaba a un sitio de la muerte.
- Investigador: ¿Por qué?
- José: Porque llevaba a un sitio que morían todos.
- Investigador: ¿Y eso te gusta?
- José: Sí.
- Investigador: ¿Por qué?
- José: Porque había toboganes.
- Investigador: ¿Dónde había toboganes?
- José: Ahí, en el sitio de la muerte... había un tobogán hecho de huesos que te tiraban.

5.108. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



Para terminar ya con el dibujo de José, sólo destacaremos la representación de los dientes en alguno de los personajes de la escena, una característica que los dota de cierto carácter violento.

5.109. José, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*.  
Detalle del rostro dentado de uno de los personajes

### Alejandro, 5 años, colegio público Dulce Nombre de María

Alejandro es otro de los niños que representa la escena de la muerte de Mufasa. El autor dibuja la lucha entre Scar y Mufasa a la izquierda, con mayor grado de detalles que el resto del dibujo. Nuevamente se puede ver a la figura paterna relacionada con la defensa, la fuerza y la lucha.

- Investigador: Cuéntame, ¿Te gusta la película de *El Rey León*?
- Alejandro: Sí, me gusta mucho.
- Investigador: Pues cuéntame un poco ¿Qué pasa en la película?

- **Alejandro:** Pues Simba nació y entonces mató al padre que lo llamó la hiena y dijo Scar “matadle”.
- **Investigador:** ¿Y qué más pasa?
- **Alejandro:** Pues eso, que quería matar al padre.
- **Investigador:** Bueno pues cuéntame que has dibujado.
- **Alejandro:** Este es Mufasa que está luchando con Scar (señala a los personajes de la izquierda).
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo Mufasa?
- **Alejandro:** Le está clavando las uñas para que se cayera por el precipicio.

5.110. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



5.111. Alejandro, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*. 210 x 297mm. Ceras y lápiz sobre papel.



5.112. Alejandro, 5 años (Mayo, 2008).

La familia de *El Rey León*.

Detalle de Scar y Mufasa.

Llama la atención la forma tan fiel que Alejandro tiene de representar la escena, sobretodo en lo que se refiere a las garras del villano del largometraje clavadas en las patas de Mufasa (Ver imagen 5.102.).

Por otro lado, también es posible ver en la entrevista que la figura materna no tiene ningún papel importante. Según el niño, “no hace nada” durante todo el largometraje, un comentario que no se aleja mucho de la realidad. A pesar de ello, Alejandro la representa en su dibujo junto a Simba. Según el niño, está protegiendo a su hijo mientras Mufasa lucha contra Scar.

- Investigador: ¿Y quién es este personaje de aquí? (señalamos las figuras de la derecha).
- Alejandro: Esa es la madre.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Alejandro: Está llorando porque está viendo la pelea de Mufasa contra Scar.
- Investigador: ¿Y qué cosas hace la mamá en la película?
- Alejandro: No hace nada, sólo está en la cima.
- Investigador: Y este otro personaje ¿Quién es? (señalamos la figura de color marrón situada a la derecha).
- Alejandro: Ese es el hijo.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Alejandro: Está con su madre porque le da miedo la pelea.

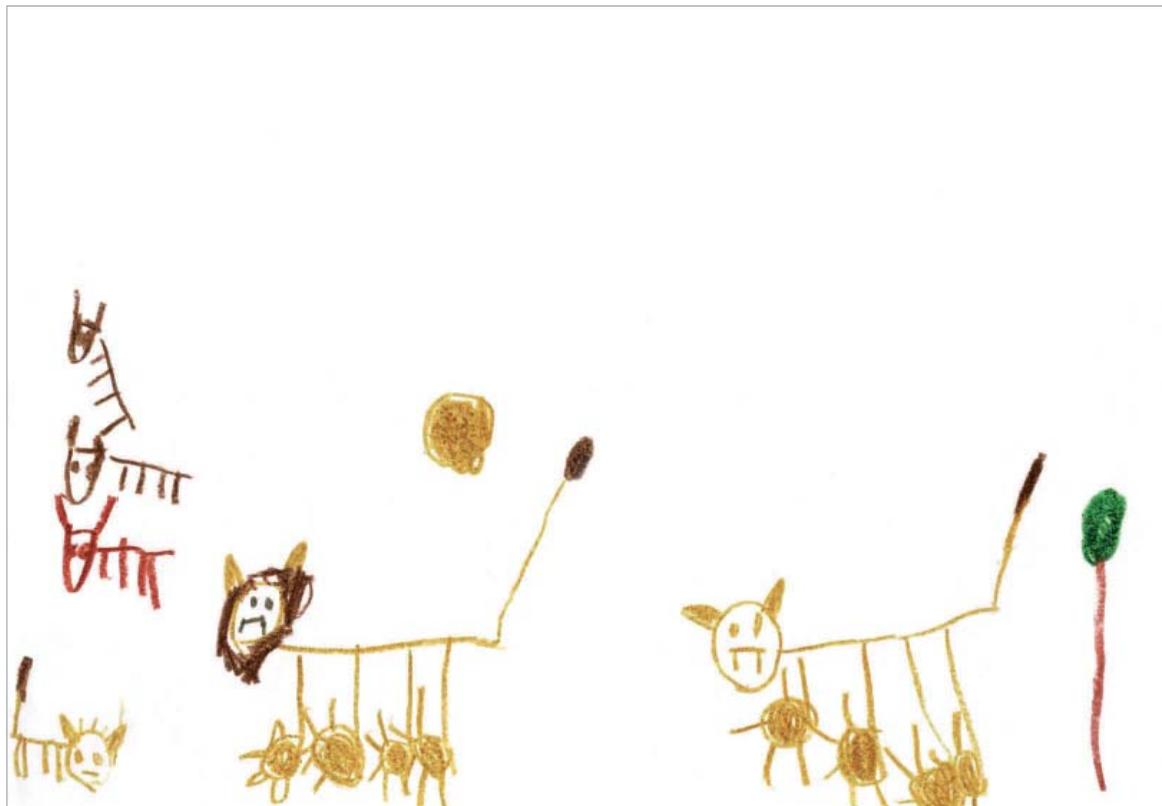
5.113. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

Pero quizás, uno de los aspectos más interesantes del dibujo de Alejandro sea la cruz griega situada en el centro del dibujo. Ésta podría simbolizar los malos momentos, el peligro, las traiciones o la muerte. De lo que no cabe duda, es de que constituye una señal agresiva.

- Investigador: ¿Y qué es lo que más te gusta de Simba?
- Alejandro: Que mata al tío cuando es grande.
- Investigador: ¿Y qué personaje te gusta más?
- Alejandro: El Rey león que casi se muere de el calor en la cima y mata a Scar.

5.114. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

**Alonso, 5 años**, colegio público Dulce Nombre de María



5.115. Alonso, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*. 210 x297mm. Ceras sobre papel.

Alonso dibuja a la figura paterna a la izquierda, a mayor tamaño que el resto. A través de estos recursos, y por medio de una melena de un marrón intenso con la que representa a este personaje, resalta la importancia que tiene para él. El niño nos revela en la entrevista que ve a Mufasa como un valiente héroe que lucha por su hijo. Por otro lado, a la derecha del dibujo vemos a la figura materna y a la izquierda, en tamaño más pequeño a Simba, el león cachorro del largometraje. Finalmente, Alonso dibuja en la parte superior izquierda a las tres hienas.

- **Investigador:** Alonso, cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?
- **Alonso:** La familia de *El Rey León*.
- **Investigador:** Muy bien, ¿Y sabrías decirme como es la familia de *El Rey León*?
- **Alonso:** Pues es un leoncito que se llama Simba y es el protagonista y otro que se llama Mufasa que es el rey de la selva y el padre de Simba y la madre se llama Sarami y hay un malo que se llama Scar que tiene una pandilla de hienas y que quieren matar a su hermano Mufasa porque quiere gobernar.
- **Investigador:** ¿Y quién es este personaje? (señalando al león de melena dibujado).
- **Alonso:** El papá.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Alonso:** Pues una vez cuando habió una estampida pues su hijo que estaba corriendo delante y entonces se fue a rescatarlo.
- **Investigador:** ¿Pero qué cosas hace el Rey león en la película?
- **Alonso:** Pero muere muy pronto porque el papá del Rey león le enseñó el reino.

5.116. Transcripción fónica literal de la conversación con Alonso sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

- **Investigador:** ¿Quién es este personaje? (señalamos la figura más pequeña de la izquierda).
- **Alonso:** Simba.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Alonso:** Pues cuando estaba dominando Scar la selva pues se fue a luchar que se había ido con dos amigos.
- **Investigador:** Y estos otros personajes de aquí ¿Quiénes son?
- **Alonso:** Las hienas que quieren matar a Simba.

5.117. Transcripción fónica literal de la conversación con Alonso sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



5.118. Alonso, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*.  
Detalle de las tres hienas

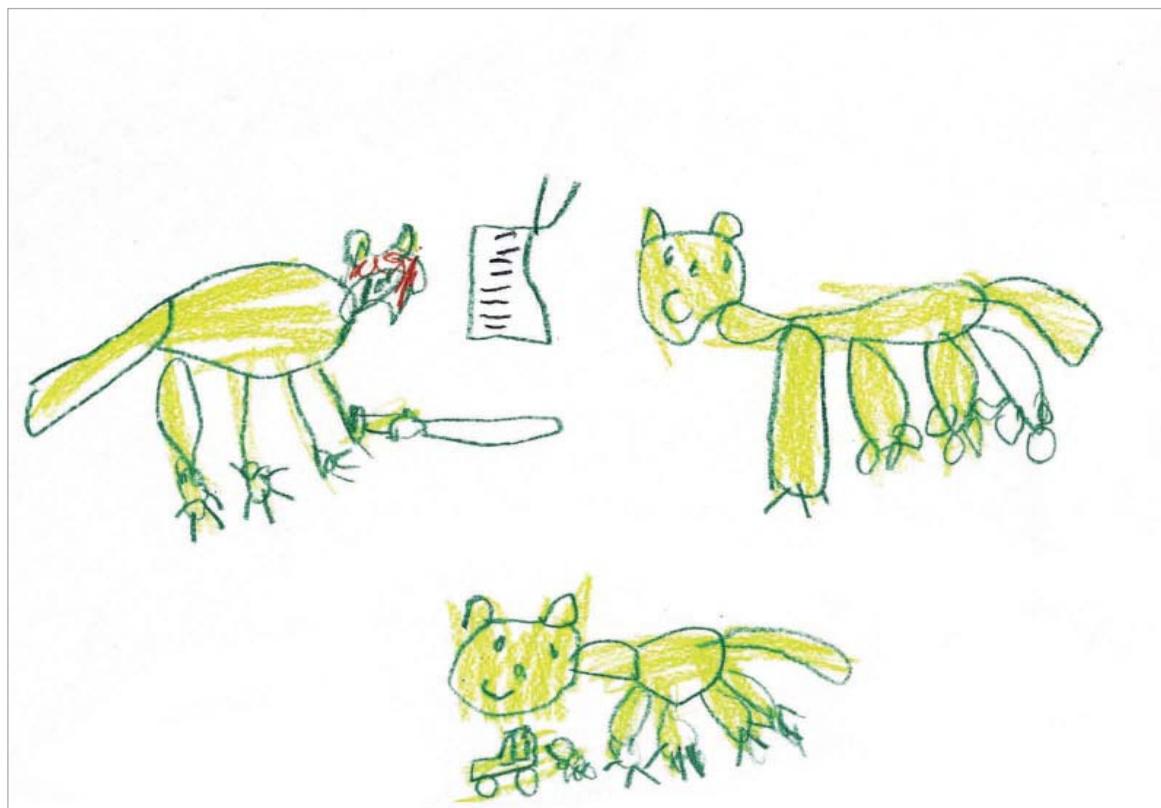
En el dibujo de Alonso cabe destacar la fidelidad en la representación de las hienas, cuya cabeza es más estilizada que la de los leones. Asimismo, los colores, de tonos más oscuros y agresivos que los del resto del dibujo, se corresponden de forma bastante fiel al tipo de estética que se le da en la película a estos animales (Ver imagen 5.79)

Finalmente, cuando le preguntamos a Alonso por el personaje materno, nos revela en sus respuestas que este no tiene mucha importancia para él. Esto entra en contraste con su forma de dibujarlo, pues lo representa casi a igual tamaño que la figura paterna. Por otro lado, también llama la atención que diga que Simba es su personaje favorito basándose en el hecho de que “ha luchado más en la película”. Un dato más que nos revela que los niños son sensible a la violencia del largometraje.

- **Investigador:** ¿Y este personaje de aquí? (señalamos la figura de la derecha)
- **Alonso:** Esa es la madre.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace la mamá?
- **Alonso:** Es que no la veo mucho en la peli. Un día la mamá del rey león... es que no la veo mucho en la peli.
- **Investigador:** ¿Y cuáles son las cosas que más te gustan de la mamá?
- **Alonso:** Pues, no me gusta mucho las cosas de la madre, solo que un día acompañó a Mufasa para enseñarle el reino.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más?
- **Alonso:** Pues Simba.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Alonso:** Porque es el que está más tiempo viviendo y el que ha luchado más en la película.
- **Investigador:** ¿Qué personaje te gustaría ser de *El Rey León*?
- **Alonso:** Me gustaría los dos, el padre y el hijo porque me gusta cuando Mufasa salva a su hijo.

5.119. Transcripción fónica literal de la conversación con Alonso sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

**Raúl, 5 años,** colegio público Santa Juliana



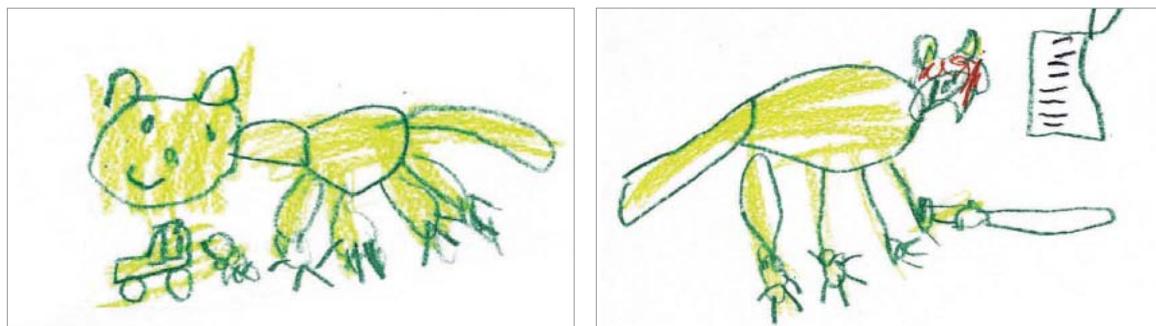
5.120. Raúl, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*. 210 x 297mm. Ceras sobre papel.

Raúl representa en su dibujo a la figura paterna (Mufasa) a la izquierda, asociada a la idea del héroe que combate para salvar la vida de su hijo. A la derecha aparece representada la figura materna y en la parte central e inferior del dibujo el hijo de la familia, Simba.

- **Investigador:** ¿Sabrías decirme cómo es la familia de *El Rey León*?
- **Raúl:** Que lucha y hacen lo que ellos quieren.
- **Investigador:** ¿Y qué más?
- **Raúl:** Pues ...
- **Investigador:** Bueno a ver pues cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?

- **Raúl:** El Rey león.
- **Investigador:** ¿Y quién es este personaje? (señalamos la figura de la izquierda).
- **Raúl:** Ese es el Rey león.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Raúl:** Está luchando con los soldados.
- **Investigador:** ¿Y por qué lucha?
- **Raúl:** Pues... para salvar a su hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué es esto que tiene en la pata?
- **Raúl:** Un cuchillo que lo tiene amarrado en la pata para matar.

5.121. Transcripción fónica literal de la conversación con Raúl sobre El Rey León (Mayo, 2008).



5.122. Alonso, 5 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León.  
Detalles de Simba (izda.) y Mufasa (dcha.)

Al analizar detenidamente el dibujo de Raúl nos damos cuenta de que es otro de los niños que nos revela en su representación pensamientos, personalidades y hábitos de vida propios de su entorno. En primer lugar, las actividades de violencia retratadas no pertenecen a la película a la que nos referimos, por lo que podemos concluir que, probablemente, el niño tome como referencia otros tipos de comportamientos observados en películas, videojuegos, etc. que pertenecen al entorno de la cultura visual infantil. En segundo lugar Simba aparece representado, según el niño, “jugando con sus juguetes”, algo que no se relaciona en ningún aspecto con el personaje de la película. Deducimos que Raúl se identifica con esa figura y, por lo tanto, la representa desempeñando una actividad propia de él mismo.

- **Investigador:** ¿Y este personaje de aquí quien es? (Señalamos al personaje de la derecha)
- **Raúl:** La madre.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Raúl:** Comiendo.
- **Investigador:** Y este otro personaje de aquí. ¿Quién es? (señalamos la figura situada en la parte inferior).
- **Raúl:** Ese es el hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Raúl:** Jugando con sus juguetes.
- **Investigador:** ¿Y qué personaje te gusta más?
- **Raúl:** El Rey león porque lucha.

5.123. Transcripción fónica literal de la conversación con Raúl sobre El Rey León (Mayo, 2008).

Arriba a la izquierda podemos ver dos detalles de la representación de Raúl. A la izquierda, la forma en la que retrata a Simba, jugando con lo que parece ser un cochecito de juguete. A la derecha la manera en la que Mufasa aparece representado, llevando en sus manos un arma blanca impropia de la película

David, 5 años, colegio público Santa Juliana



5.124. David, 5 años (Mayo, 2008). La familia de *El Rey León*. 210 x297mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el dibujo realizado por David la figura paterna vuelve a aparecer dibujada en el centro del papel, a mayor tamaño que el resto de los personajes. El niño, de nuevo, vuelve a darle más importancia a Mufasa en la estructura de su dibujo. Además, también se relaciona otra vez a este personaje con actos de carácter violento.

- **Investigador:** David, Cuéntame ¿Sabes como es la familia de el Rey león?
- **David:** Pues de leones y de leonas y duermen y todo eso.
- **Investigador:** ¿Y qué más hacen?
- **David:** Pues el padre lucha con el malo.
- **Investigador:** muy bien, bueno ¿Y me quieres contar qué has dibujado aquí?
- **David:** Sí, mira... este es el Rey león que está herido y va a luchar con el malo que está herido también.
- **Investigador:** ¿Qué está herido?
- **David:** Sí, está es la herida que le ha hecho el padre (señala las manchas rojas dibujadas en el cuerpo de este personaje, figura de la izquierda).
- **Investigador:** Muy bien ¿Y este personaje de aquí? ¿Quién es? (señalamos la figura de la derecha)
- **David:** Ese es el hijo que también lucha con el malo y está enfadado porque Scar le había hecho una herida a su padre.
- **Investigador:** ¿Y este personaje? (señalamos el personaje situado en la parte superior).
- **David:** Es la madre.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **David:** Durmiendo la siesta.

5.125. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).



Como rasgos violentos del dibujo llaman la atención el agresivo gesto de los personajes, que aparecen rugiéndose de forma fiera los unos a los otros, y las cicatrices de luchas anteriores, sobretodo en la el rostro de Scar (izda.). De nuevo volvemos a ver la representación de una de las escenas más violentas de la película, la lucha entre Mufasa y Scar.

5.126. Alonso, 5 años (Mayo, 2008).  
La familia de El Rey León.  
Detalle de Scar.

Iván, 5 años, colegio público Luis Rosales



5.127. Iván, 5 años (Mayo, 2008). La familia de El Rey León. 210 x297mm. Lápiz sobre papel.

Iván también representa una escena de carácter violento cuando se le pide que haga un dibujo sobre la película. En este caso dibuja a la figura paterna a mayor tamaño, situado a la izquierda y en posición erguida. Con ello pretende resaltar la superioridad con respecto al personaje que pretende agredir. Según Iván, En la parte superior dibuja al tucán (en realidad, un tico) al que identifica como su personaje favorito.

- **Investigador:** A ver, Iván, cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **Iván:** Pues al Rey león atacando a las hienas.
- **Investigador:** ¿Y qué hace el resto de la familia? ¿Te acuerdas?
- **Iván:** Están en... en una roca.
- **Investigador:** ¿Una roca?
- **Iván:** Una roca gigante, muy grande que ahí hay una cueva.

- Investigador: ¿Y qué más has dibujado?
- Iván: Esta son las hienas.
- Investigador: ¿Y cuál es este personaje? (Señalamos la figura superior)
- Iván: El tucán ese...
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Iván: Que está con el pico abierto. mmm... bueno... diciendo una cosa...
- Investigador: ¿Qué cosas está diciendo?
- Iván: Es que tengo... que dibujarte las letras...
- Investigador: Ah, lo vas a dibujar, a ver que lo lea.
- Iván: Esto es una "e"... porque... porque... mmm... la he dibujado mal.
- Investigador: No pasa nada. Bueno y ¿Qué está diciendo entonces? Dímelo a ver...
- Iván: Eh, dale una paliza a ese... a ese... ese...
- Investigador: Ah, vale ¿Qué le está animando al Rey León para que luche?
- Iván: Sí, eso.
- Investigador: ¿Qué personaje te gusta más del Rey león?
- Iván: Pues... no sé... el tucán y... un jabalí que viene con un perezoso muy... muy gracioso, un perezoso muy gracioso.
- Investigador: ¿Esos son los que más te gustan?
- Iván: Sí.

5.128. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

Como vemos, David imagina cómo su personaje favorito alienta al león Mufasa para que se pelee con las hiena. A continuación, mostraremos el resto de la conversación mantenida con el niño, de la que es posible deducir que no le da mucha importancia a la figura materna, a la que asocia al cuidado de los hijos. La figura paterna, por el contrario, es descrita como una figura agresiva.

- Investigador: ¿Te gusta la película de *El Rey León*?
- Iván: Sí, ¡un montón!
- Investigador: ¿Sí? ¿Y sabrías decirme como es la familia del Rey león?
- Iván: Pues tienen dos hijos...
- Investigador: ¿Tienen dos hijos?
- Iván: Sí.
- Investigador: ¿Y qué más personajes aparecen?
- Iván: Pues un malvado león.
- Investigador: ¿Y no hay nadie más en la familia del Rey león?
- Iván: mmm... sí... hay un tucán... que vuela.
- Investigador: ¿Y no hay una mamá?
- Iván: Pues... la mamá no sé...
- Investigador: ¿No te acuerdas de la mamá?
- Iván: Bueno, me acuerdo que... estaba... al... que estaba lamiendo al leoncito.
- Investigador: ¿Y para qué lame al leoncito?
- Iván: Para limpiarle y cuidarle.
- Investigador: ¿Y qué más cosas hace la mamá?
- Iván: No lo sé...
- Investigador: ¿No lo sabes?
- Iván: No me acuerdo...
- Investigador: ¿Y qué cosas te gustan de la mamá?
- Iván: No lo sé...
- Investigador: ¿Y del papá león?
- Iván: Bueno, sólo sé que... atacó a una hiena...
- Investigador: ¿El papá león atacó a una hiena?
- Iván: Una... a tres hienas.

- **Investigador:** ¿Y por qué atacó a las hienas?
- **Iván:** Para salvar a su hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas te gustan del papá?
- **Iván:** mmm... sí... me gusta cuando ataca el papá...
- **Investigador:** ¿Cuándo ataca?
- **Iván:** Me gusta la parte cuando el león malo soltó a unos búfalos.
- **Investigador:** ¿Y porque hace eso el león malo?
- **Iván:** Para matar al hijo.

5.129. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre *El Rey León* (Mayo, 2008).

#### 2.4.1. Síntesis final de los dibujos analizados

La deducción más clara que se desprende de la realización de esta segunda actividad es, en definitiva, que los niños/as le dan mucha más importancia a las escenas violentas en esta película de lo que se la habían dado en la serie de *Los Simpson*, llegando a ser para muchos casi lo más importante del argumento. Esto resulta paradójico si pensamos que este largometraje está específicamente dedicado a un público infantil.

### 3. Paralelismos entre las tres actividades desarrolladas hasta el momento: dibuja a tu propia familia, a la familia de *Los Simpson* y una escena de la película de *El Rey León*.

Llegados a este punto hemos ya recogido y analizado las tres primeras actividades de nuestro estudio: Por un lado, la primera, que conforma el primer proyecto en el que los niños dibujaron a su propia familia y las dos segundas, pertenecientes al segundo proyecto, en el que los pequeños dibujaron a la familia de *Los Simpson* y una escena de la película *El Rey León*. Como ya dijimos en anteriores ocasiones, tras realizar el análisis de estos tres ejercicios tuvo lugar un momento de inflexión para esta investigación, y es que observamos entre los dibujos procedentes de diferentes actividades realizados por los mismos niños, una serie de paralelismos. Comprendimos entonces que los niños relacionaban las imágenes procedentes de su cultura visual con su propio entorno. Como ejemplo de ello mostraremos, a continuación, una serie de ejemplos.

**Alberto, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.130. Alberto, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de *Los Simpson* (centro); La familia de *El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En primer lugar hay que referirse a los tres dibujos realizados por Alberto, del colegio público Santa Juliana. En ellos el paralelismo más importante que observamos es la forma en la que representa a la figura materna, tanto dentro de su propia familia como de la serie de animación *Los Simpson*. En ambos dibujos estos dos personajes aparecen realizando la misma

acción, esto es, fregando el suelo de rodillas. Del hecho de que Marge Simpson no suele aparecer en la serie ejecutando tal actividad deducimos que el referente de Alberto es, en ambos dibujos, su propia madre.



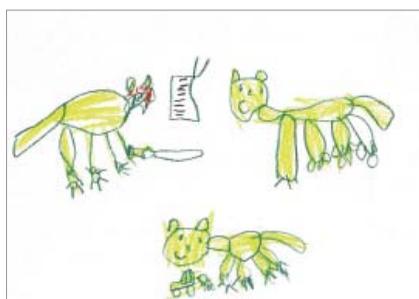
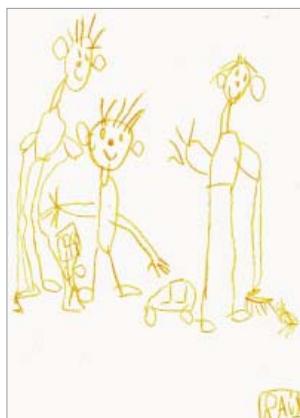
5.131. Alberto, 5 años.  
Detalles de la madre de Alberto (izda.) y Marge Simpson (dcha.)

Finalmente, con respecto al dibujo que Alberto realiza sobre *El Rey León*, el paralelismo se desprende de la conversación mantenida con el niño, en la que nos aclara que la figura materna de este largometraje está permanente en la casa mientras es el padre el que se enfrenta a los problemas externos relacionados con la familia.

- Investigador: ¿Y qué cosas hace la mamá?
- Alberto: Pues, está en la casa.

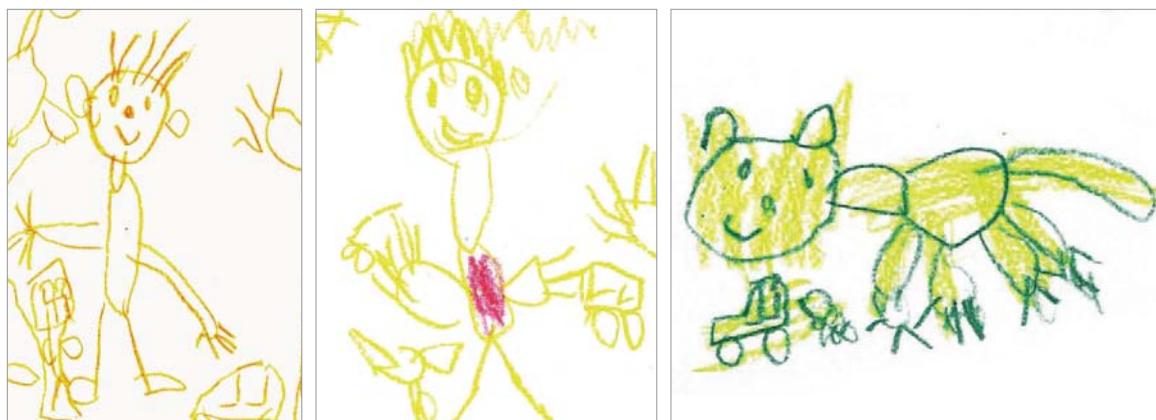
5.132. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

**Raúl, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.133. Raúl, 5 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

En segundo lugar nos referiremos a un compañero de clase de Alberto llamado Raúl. Este niño representa en sus tres dibujos a En los personajes más pequeños en actitudes asociadas al juego. Como vemos en el detalle de la primera imagen, en el dibujo de su familia Raúl se representa a sí mismo jugando con un cochecito de juguete. Posteriormente, dibuja en la misma actitud al personaje de Bart Simpson y a Simba, el hijo de la familia de *El Rey León*. En definitiva, el niño recurre en los tres casos a un referente propio de su experiencia personal y atribuye las acciones que él mismo realiza a dos personajes ficticios con los que se siente identificado.



5.134. Raúl, 5 años.

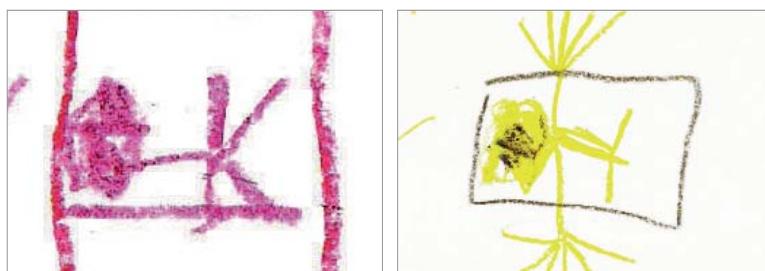
Detalles del autorretrato de Raúl (izda.). Bart Simpson (centro) y Simba (dcha.)

### **Alonso, 5 años,** colegio privado Dulce Nombre de María



5.135. Alonso, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de Los Simpson (centro); La familia de El Rey León (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

Por su parte, Alonso, de 5 años, dibuja, tanto la representación que hace de su propia familia como en la que realiza sobre la familia de Los Simpson a la figura paterna durmiendo en la cama mientras su madre realiza las tareas del hogar.



5.136. Alonso, 5 años.

Detalles del padre de Alonso (izda.) y Homer Simpson (dcha.).

En el detalle podemos ver que la representación de ambos padres es casi idéntica. Ésto entra en contraste con el tercer dibujo, en el que la figura paterna tiene, por el contrario, una actitud activa. Mufasa es representado en un momento bastante agresivo, preparado para mantener una violenta lucha con el fin de proteger a su familia. La deducción que extraemos de esta última representación es que el niño comprende más el argumento de la película que el de la serie. Por este motivo representa a los personajes de El Rey León en actitudes características del argumento.

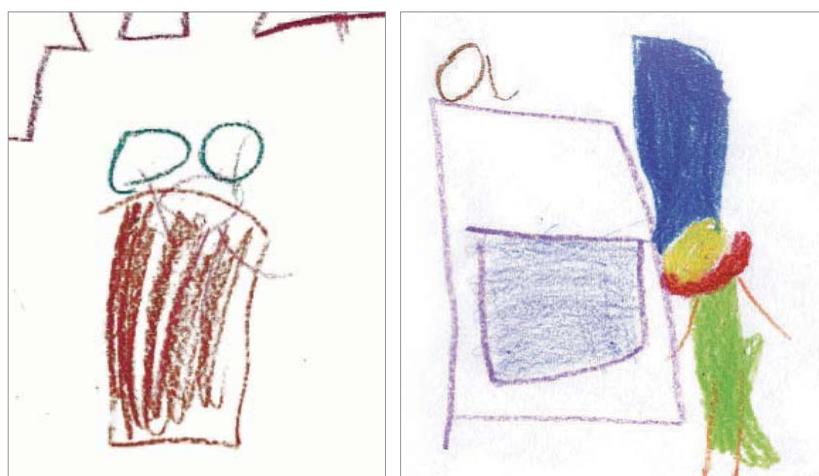
### **Andrea, 5 años,** colegio privado Dulce Nombre de María

Andrea representó, en las tres familias, a todos los personajes pertenecientes a las mismas, destacando la importancia que para ella tiene la familia nuclear. De hecho, esta niña fue una de

las únicas que no representó a los personajes de *El Rey León* en actitudes violentas, dando con ello más importancia a la convivencia familiar que a la agresividad presente en el argumento del largometraje. Por otro lado, Andrea dibuja en sus dos primeras representaciones a la figura materna asociada a lo doméstico y alejada del resto de la familia.



5.137. Andrea, 5 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

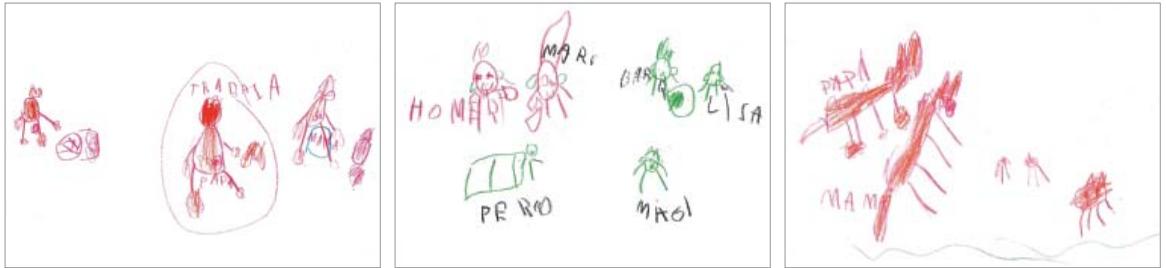


5.138. Andrea, 5 años. *Detalles de la madre de Andrea* (izda.) y *Marge Simpson* (dcha.).

- Investigador: ¿Quién hace las tareas de la casa?
- Andrea: Mi madre.
- Investigador: ¿En tu casa quien limpia?
- Andrea: Mi madre.
- Investigador: ¿Quien friega los platos?
- Andrea: Mi madre.
- Investigador: ¿Quién hace la comida?
- Andrea: Mi madre.
- Investigador: ¿Qué personajes te gustaría ser de *Los Simpsons*?
- Andrea: La madre.
- Investigador: ¿Por qué?
- Andrea: Porque barre.
- Investigador: ¿Y a ti te gusta barrer?
- Andrea: Si.
- Investigador: ¿Y qué más?
- Andrea: Limpia.
- Investigador: ¿Qué cosas hace la mama?
- Andrea: La madre lava al hijo.
- Investigador: ¿Qué personaje te gusta más? y ¿Por qué?
- Andrea: La madre porque me gusta mucho.

5.139. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

**Ismael, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.140. Ismael, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de Los Simpson (centro); La familia de El Rey León (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

Ismael es otro de los niños que relaciona a los personajes de las series de animación con sus propias experiencias y con los hábitos de vida de su entorno social y cultural. En el dibujo de la izquierda se puede ver a Ismael jugando con la pelota. Posteriormente, el niño representa a Bart jugando de nuevo con la pelota, concretamente, al fútbol, según dice él mismo. Esta actividad no es frecuentemente puesta en práctica por el personaje de la serie de animación, por lo que deducimos que Ismael le atribuye acciones que desarrolla él mismo.



5.141. Raúl, 5 años.

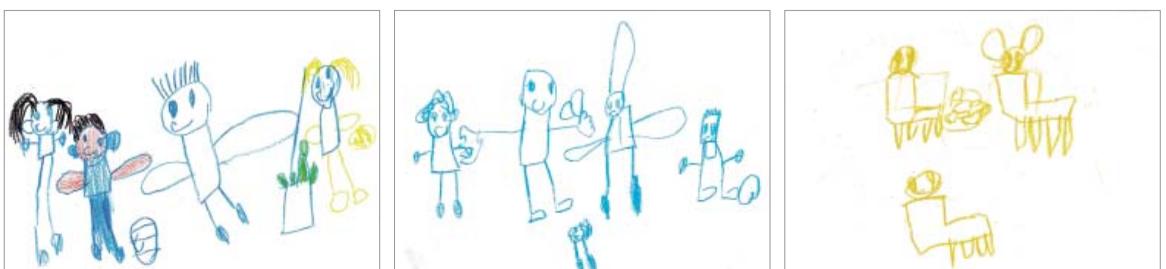
Detalles del autorretrato de Ismael (izda.) y Bart Simpson (dcha.).

- Investigador: [Cuéntame Ismael ¿Qué has dibujado?](#)
- Ismael: La máma que está planchando la ropa, ah... y este es Bart (señala la figura de la derecha) que está jugando al fútbol y esta Lisa que toca el saxofón.

5.142. Transcripción fónica literal de la conversación con Ismael sobre Los Simpson (Mayo, 2008).

Finalmente, observamos también que para Ismael es importante representar a todos los miembros de la familia en los tres casos. Esto se desprende del hecho de que nombre a todos los personajes de sus dibujos, como clasificándolos y mostrando al que ve la imagen que no falta nadie en su representación. Posiblemente para Ismael sea importante que la familia permanezca unida. Este niño pertenece a una familia nuclear compuesta por él, su padre y su madre, que espera a otro niño.

**Álvaro, 5 años,** colegio público Santa Juliana



5.143. Álvaro, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de Los Simpson (centro); La familia de El Rey León (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.

Finalmente, hablaremos de Álvaro, un caso muy similar al de Ismael. En el retrato que hace de su propia familia este niño se representa a sí mismo, de nuevo, jugando con una pelota. A Bart Simpson lo representa, posteriormente, en la misma actitud.

- **Investigador:** ¿Qué personaje te gusta más de *Los Simpson*? y ¿Por qué?
- **Álvaro:** Bart, porque juega al fútbol y siempre juega.

5.144. Transcripción fónica literal de la conversación con Álvaro sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).



5.145. Raúl, 5 años.

Detalles del autorretrato de Álvaro (izda.) y Bart Simpson (dcha.).

Finalmente, aunque en el tercer dibujo Simba no aparezca con un balón, cuando se le pregunta al niño por la actividad que está desarrollando, contesta lo siguiente.

- **Investigador:** ¿Qué cosas hace el hijo pequeño de el Rey león?
- **Álvaro:** Jugar todo el rato con sus amigos, va a llamarlos.
- **Investigador:** ¿Y quien es este? (señalamos la figura situada en el centro).
- **Álvaro:** El hijo.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **Álvaro:** Jugando.

5.146. Transcripción fónica literal de la conversación con Álvaro sobre *Los Simpson* (Mayo, 2008).

Como ha sido posible observar hasta el momento, son varios los ejemplos que nos permiten deducir que existen paralelismos entre los dibujos encontrados. Los reflejados aquí son sólo unos pocos, seleccionados como una muestra del motivo que hizo que esta investigación cambiara del rumbo. A partir de este momento, por lo tanto, el resto de las actividades propuestas a los niños se dirigirán más a buscar la forma en la que éstos relacionan su propio entorno social y familiar con las imágenes de su cultura visual, que a limitarse a la mera interpretación de los dibujos.

## 4. Contextualización de los símbolos culturales que aparecen en las series y películas de animación infantil.

Hasta el momento, en este capítulo se ha analizado la visión que tienen los niños/as de cuestiones como la familia, el género y la violencia en las series y las películas de animación. Para ello se han empleado recursos como el dibujo infantil y la entrevista. Pero para poner en relación estas cuestiones con los símbolos culturales que adquirimos desde que nacemos debemos analizar más pormenorizadamente estos símbolos. Para ello procederemos en este apartado a realizar una contextualización de los mismos, es decir, que realizaremos un estudio a través del cual nos sea posible observar cómo han evolucionado determinadas figuras o arquetipos culturales presentes en algunas de las series y películas de animación infantil más populares de la historia. Este análisis se realizará de acuerdo con los significados que, culturalmente, la sociedad ha conferido a determinados

personajes o conceptos. Para ello comenzaremos analizando como han sido representadas las familias y las realidades de género en las series de animación a lo largo de la historia.

#### 4.1. Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de familia y género en las series de animación.

Una de las primeras familias que protagonizó una serie de animación en nuestro país fue *La familia Telerín*, en la década de los 60. Esta serie se encargaba de anunciar el final de la programación infantil para dar paso a la programación adulta y tuvo una grande repercusión mediática, llegando a alcanzar grandes cotas de popularidad entre los niños/as de la época. Este éxito se debía, probablemente, a que los representantes de esta familia eran los niños. De hecho, las figuras paternas no llegaron a aparecer en pantalla en ningún momento.



5.147. *La familia Telerín* (Santiago Moro y José Luis Moro, 1965)

Pero si hablamos de la animación en los años 60, no podemos olvidar el estreno de la serie de *Los Picapiedra* (1966), una de las más vistas de la historia de la televisión. Los protagonistas de este popular producto eran Pedro y Vilma Picapiedra, un matrimonio con una niña pequeña que trataba de ser un reflejo de la clase media estadounidense del momento. En esta serie la figura masculina era la encargada de trabajar fuera del hogar para llevar un sueldo a casa mientras la mujer permanecía dedicada a las tareas domésticas. Sin embargo, a pesar de que tanto la figura masculina como la femenina estaban estereotipadas, también es cierto que esta comedia fue una de las únicas que por aquel entonces se atrevió a ridiculizar a la figura masculina, caracterizada por sus torpezas e imperfecciones, frente a la sutil agudeza de la que hacía gala la mujer co-protagonista.

Por otro lado, a pesar de ir destinada a un público infantil, esta serie también rompió moldes presentando temáticas propias de un público adulto como la maternidad, las complejas relaciones entre suegros y yernos, la ludopatía, el consumismo desenfrenado e incluso la infertilidad. Esto último se refleja a través de la pareja de amigos del matrimonio Picapiedra, formada por Pablo y Betty Marmol, que tras varios intentos fallidos de aumentar la familia deciden adoptar a Bam-Bam, un niño huérfano. *Los Picapiedra* fue, en definitiva, una serie que quebró muchos esquemas preestablecidos, siendo incluso Pedro y Vilma la primera pareja animada que mostró su cama de matrimonio al público televisivo. Son muchos los que los consideran precursores de *Los Simpson*, y lo cierto es que fue la familia amarilla la única capaz de robarles el protagonismo en el televisor.



5.148. *Los Picapiedra* (*The Flintstones*, Hanna-Barbera Productions, 1966)

A pesar de todo lo anterior, lo cierto es que *Los Picapiedra* no marcaron tendencia. Más bien al contrario, ésta fue una serie poco característica para el momento. Por el contrario, podría decirse que en el resto de los productos televisivos dedicados al público infantil estaban caracterizados por otro tipo de estructuras familiares marcadas, por un lado, por la ausencia de familias completas y, por otro, por la presencia de hombres-líder que dominaban a la familia y tomaban las decisiones importantes. Como ejemplo de lo primero podemos hablar de productos tan exitosos como *Heidi* (1975) o *Marco* (1976), dos series en las que los protagonistas se ven marcados por el abandono o por la muerte de sus padres. Por otro lado, si hablamos de la presencia de hombres dominantes los ejemplos se multiplican. Una muestra de ello la constituye, por ejemplo, *David el gnomo*, estrenada en 1985, una serie en la que la figura masculina tiene un papel activo, saliendo del hogar con la misión de ayudar a todo aquel personaje que se encuentre en peligro. Mientras, *Elisa*, la pareja de este personaje, tiene como única función encargarse de las tareas domésticas.



5.149. *Fraggle Rock* (Jim Henson, 1985)

5.150. *Los Pitufos* (*Les Schtroumpfs*, Pierre Culliford, 1983)

Pero esta figura de hombre líder no sólo se encontraba dentro de la familia. Esto es así porque durante estos años era muy común que las series presentasen una especie de estructuras familiares más marcadas por los lazos de amistad, la solidaridad y el compañerismo que la consanguinidad. *Los Pitufos* (1983), por ejemplo, narra la historia de una especie ficticia de criaturas azules entre las que sólo existe una mujer “Pitufina”, y cuyo líder es un personaje adulto y masculino al que todos llaman “Papá Pitufo”. En la misma línea podríamos también referirnos a *Fraggle Rock* (1985), una comedia sobre una especie ficticia de criaturas lideradas por Gobo, un espécimen masculino práctico e inteligente. De igual modo, la serie de animación *La vuelta al mundo de Willi Fogg*, emitida en 1984, también estaba protagonizada por un líder pragmático y excéntrico que actuaba como un padre de familia para sus compañeros de viaje. Existe, por lo tanto, más de un ejemplo durante las décadas de los 80 y 90 de series con líderes masculinos. A ellos añadiremos *D’Artacan y los tres mosqueperros* (1990), protagonizada por un grupo de héroes masculinos de la raza canina que salvan a las damas y *Los Fruitis* (1991), una aldea habitada por frutas en la que el líder es Fresón, un alcalde que nunca suelta el bastón de mando.

Pero es a partir de los años noventa, con la serie de animación *Los Simpson*, cuando se produce un gran cambio en las estructuras familiares presentes en las series de animación. Retomando algunas de las ideas ya esbozadas por *Los Picapiedra* esta serie, a pesar de mantener la estructura tradicional de familia nuclear en el guión, da un giro en lo que se refiere a los roles interpretados por los personajes, sobretudo en cuanto a la figura paterna y a los hijos. Pero también en la figura materna se puede observar un claro cambio de comportamiento. A pesar de que ésta sigue asociada a las tareas del hogar, lo cierto es que Marge no es ya una mujer que consulte a su marido en la toma de decisiones, por el contrario, tiene una capacidad autónoma clara saliéndose claramente del cliché de la “dama en apuros”. Al igual que ocurría con Vilma, Marge es una mujer que transmite valores y cualidades importantes tanto a sus hijos como a su marido. Por otro lado

hay que destacar que en la última década se han creado series clónicas a la que protagoniza la familia Simpson. Hablamos, por ejemplo de *Family Guy* (en España Padre de familia) o *American Dad* (traducida como Padre made in USA), estrenadas en los años 1999 y 2005 respectivamente, que exageran aún más las características negativas de las familias americanas de clase media.



5.151. Padre de familia (*Family Guy*, Seth MacFarlane, 1999)



5.152. Shin Chan (Yoshito Usui, 2005)

En la línea argumental de estas series podríamos hablar de *Shin Chan* (2005), una comedia animada en la que se puede ver de nuevo la estructura familiar nuclear. En este caso la figura materna vuelve a estar asociada a las tareas del hogar y la paterna al trabajo fuera de casa. Este último personaje presenta un comportamiento parecido al de Homer Simpson, frecuenta bares y elude sus responsabilidades para hacer las cosas que le gustan. Nuevamente los hombres quedan asociados a características como la irresponsabilidad y la ineptitud. Por último, en esta serie también es necesario hablar del rol del protagonista, un niño con comportamientos impropios para su edad como el hecho de que disfrute mirando revistas de chicas en bikini.

Otras series de las dos últimas décadas destacables por su popularidad y su peculiar retrato de las realidades familiares y de género son *Bob Esponja* (1999) y *Las Supernenas* (2005), la primera de las cuales alcanzó más popularidad durante estos últimos años que en el momento de su estreno. De *Bob Esponja* (1999) es posible decir que se trata de una comedia dirigida tanto al público infantil como al adulto en la que podemos ver un absurdo retrato de la vida submarina a través de los personajes de Bob, una esponja, y Patricio, una estrella de mar. Estos protagonistas que podrían considerarse adultos, pues viven totalmente independizados y cuentan con una casa propia en la ciudad "Fondo de bikini", se comportan sin embargo de forma claramente inmadura e infantil. Las Supernenas, por su parte, narra la historia de las tres hijas del profesor Utonio, un científico que crea, por error, a tres niñas pequeñas con superpoderes.

En las series analizadas, observamos, por lo tanto, 3 tipos básicos de núcleos familiares:

- Estructura familiar nuclear
- Estructura familiar fraternal o sin parentesco, en la que tienen más importancia los lazos de amistad y el sentimiento de solidaridad que la consanguinidad.
- Familia monoparental, que puede ser adoptiva o estar ausente.



5.153. Las Supernenas (*Powerpuff girls*, Craig McCracken, 2005)

Con respecto a los roles de género observamos, en primer lugar, 3 formas diferentes de estereotipo en los personajes femeninos y masculinos:

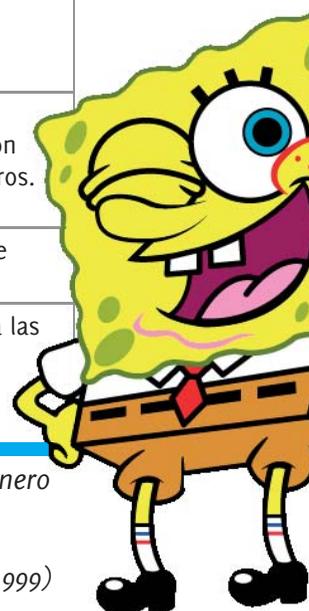
- Mujer inteligente ligada a las tareas del hogar, hombre trabajador pero inepto e irresponsable.
- Hombre líder y mujer ausente o con menor importancia.
- Hombre líder y dama en apuros.

Finalmente, también podemos observar cómo en los últimos años se ha producido, por un lado, el aumento del número de personajes infantiles e inmaduros (tanto masculinos como femeninos, pero mayoritariamente masculinos), y por otro lado, la paulatina fortificación de los roles femeninos, que alcanzan en algunos casos el estatus de heroínas.

Series de animación por fecha de estreno	Estructura familiar	Roles de género
<i>La familia Telerín</i> (1965)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco.	No existen o no se perciben o los roles de género.
<i>Los Picapiedra</i> (1966)	Familia nuclear	Mujer inteligente ligada a las tareas del hogar, hombre trabajador pero inepto e irresponsable.
<i>Heidi</i> (1975)	Familia monoparental adoptiva	Hombre líder y mujer ausente o con menor importancia.
<i>Marco</i> (1976)	Familia monoparental ausente	
<i>Los Pitufos</i> (1983)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco.	Hombre líder y dama en apuros.
<i>La vuelta al mundo de Willi Fogg</i> (1984)		
<i>David el gnomo</i> (1985)	Familia nuclear	Hombre líder y mujer ausente o con menor importancia.
<i>Fraggle Rock</i> (1985)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco.	
<i>Los Simpson</i> (1987)	Familia nuclear	Mujer inteligente ligada a las tareas del hogar, hombre trabajador pero inepto e irresponsable.
<i>D'Artacan y los tres mosqueperros</i> (1990)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco.	Hombre líder y dama en apuros.
<i>Los Fruitis</i> (1991)		
<i>Bob Esponja</i> (1999)		
<i>Padre de familia</i> (1999)	Familia nuclear	Mayoría de personajes con roles infantiles e inmaduros.
<i>Padre made in USA</i> (2005)		
<i>Las Supernenas</i> (2005)	Familia monoparental adoptiva.	Roles femeninos fuertes e inteligentes.
<i>Shin Chan</i> (2005)	Familia nuclear	Mujer inteligente ligada a las tareas del hogar, hombre trabajador pero inepto e irresponsable.

5.154. Cuadro de contextualización de los significados dados a los conceptos de familia y género en las series de animación.

5.155. Bob Esponja (Stephen Hillenburg, 1999)



Es necesario señalar que ni en este cuadro ni en el resto de los de este apartado los conceptos señalados son absolutamente puros. Los argumentos, como es obvio, ofrecen muchos más matices de los aquí mencionados. Lo que se pretende aquí es, simplemente, tratar de sintetizar esos matices para llegar a descubrir cual es el mensaje potencialmente más fuerte para la mente de los espectadores de cada uno de los productos audiovisuales.

## **4.2. Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las series de animación.**

Una vez analizada la forma en la que han sido representadas las familias y las realidades de género en algunas de las series de animación más vistas de la historia pasaremos a estudiar los significados culturales de la violencia y los personajes violentos en otros de los productos de animación televisivos más populares.

En primer lugar, nos situaremos en los años 80, una década que marca la aparición de un nuevo tipo de series en nuestro país: el anime japonés, que es una adaptación de las novelas gráficas manga al audiovisual. El gran éxito de estos productos entre el público estadounidense y europeo hizo que la emisión de este tipo de series fuese, desde entonces, aumentado de forma progresiva. Asimismo, el consumo de este tipo de series, lejos de limitarse a la audiencia adulta, alcanzó gran popularidad entre el público infantil. Pero lo cierto es que el anime podría no ser el producto más adecuado para este tipo de público debido, sobre todo, a su gran contenido violento.

Como ejemplo de violencia y popularidad podríamos hablar, por ejemplo, de *Mazinger Z*, emitida a partir de 1978. El argumento de esta serie se basa en la intención de unos malvados robots de conquistar el mundo. Éstos seres son controlados por un científico llamado doctor Inferno cuyo mayor enemigo es el superhéroe Mazinger Z, otro robot creado por Juzo Kabuto, un profesor enfrentado a Inferno que trata de acabar con sus destructores planes. La serie se desarrolla como una guerra real en la que la evolución de los artefactos robóticos es lo que determina el poder de ambos bandos. Esto hace que a lo largo de la trama las armas bélicas sean cada vez más innovadoras y, consecuentemente, mortíferas. Sin embargo, esta serie sí que significa una evolución en cuanto a la importancia que en ella se otorga a los personajes femeninos, en concreto al desempeñado por Sayaka Yumi, una adolescente perteneciente al bando del profesor Kabuto. Este personaje se convirtió en uno de los símbolos de la “liberación femenina” por su papel protagonista, a través del cual demostraba que tenía las mismas capacidades que el género masculino para enfrentarse a cualquier tipo de problema o reto.

Esta serie fue solo la primera en emitirse con este tipo argumento de carácter belicista. Durante los años 70 y 80 nacieron otras con temáticas muy parecidas, en las que también son los robots los personajes principales. Por nombrar solo algunos ejemplos podríamos hablar de la serie *Transformers*, estrenada en 1984, o *Robotech*, del año 85. Esta obsesión por la robótica en las creaciones de ficción venía dada por la revolución tecnológica que el mundo vivía en aquellos momentos. Otras series similares estrenadas también en el año 85 fueron *Los halcones galácticos* y *Los caballeros del zodiaco*. Los jóvenes guerreros que protagonizan esta última, lejos de contentarse con salvar la galaxia, llegan a ser denominados “santos”, y su función es proteger a la diosa griega Atenea de las fuerzas del mal.

Pero sin duda, el gran anime de la época a nivel internacional fue *Dragon Ball* (1986), una serie que, si bien compartía una temática similar a las descritas anteriormente supero, con mucho, el éxito de sus predecesoras. En este relato el ser humano busca, también, llegar a un dominio total tanto de la tierra como del resto de universo. La trama comienza con una búsqueda iniciada por el personaje protagonista, Son Goku, que trata de reunir lo que se denominan las “bolas de dragón”. Se trata del intento de juntar siete poderosas esferas con la intención de hacer aparecer a un dragón sagrado que puede conceder cualquier tipo de deseo. Son Goku se embarcará en la

búsqueda de las bolas de dragón desafiando en su camino a todo tipo de villanos para convertirse en el hombre más fuerte del mundo. En varios momentos la serie se centra en lo que ellos llaman el Tenkaichi Budokai, un gran torneo mundial de artes marciales en el que los mejores luchadores de todo el mundo se dan cita, batiéndose en duelo con el fin de demostrar quién es el luchador más fuerte sobre la Tierra. Sólo de forma posterior el argumento da un giro radical, haciendo que la búsqueda de las bolas de dragón pase a un segundo plano para centrarse en temáticas como la protección de la tierra y el universo. En esta serie la violencia, la representación de la mujer como objeto sexual, el humor picante, irreverente y absurdo y otros contenidos no apropiados para menores, llegaron a provocar la prohibición de su emisión. Sin embargo, hoy en día vuelve a formar parte de las programaciones televisivas.



5.156. *Mazinger Z* (Go Nagai, 1978)

5.157. *Dragon Ball* (Toei Animation, 1986)

En definitiva, durante aquellos años las tramas están dominadas por los personajes heroicos dedicados a luchar por la humanidad. Un tipo de tramas que, lejos de limitarse al anime, provienen en su mayoría de personajes creados por la más popular editorial estadounidense de comics, la Marvel. Hablamos de casos como *Batman* (1992), *La Patrulla X (X-Men)* (1992), *Spiderman* (1994), *Los 4 Fantásticos* (1995), *Superman* (1996), *El Increíble Hulk* (1996), etc.



5.158. *Héroes de la Marvel* (Marvel Cómics)

Al igual que pasó con *Dragon Ball*, muchas de estas series fueron censuradas tras sus primeras emisiones, pero durante los años 90 se empezaron a emitir de nuevo. Durante esta década y la primera del siglo XXI se crean también nuevos productos como *Los Simpson* (1987), *Doraemon* (1993) o *Shin Chan* (2005), en los que los rasgos de carácter violento tienen otros matices. No se trata, como en el caso anterior, de series que muestren de forma explícita contenidos bélicos, sin embargo, si que se pueden apreciar en ellas actitudes y acciones de tipo agresivo. Por poner algunos ejemplos podríamos hablar de los constantes cambios de humor de la figura materna en *Shin Chan*, la agresividad de Homer Simpson con su hijo Bart, al que casi llega a estrangular en numerosas ocasiones o la inocencia del personaje de Novita en la serie *Doraemon*, un niño débil que se enfrenta constantemente a la violencia que contra él ejercen los niños más fuertes y corpulentos del colegio. En definitiva, si tenemos que caracterizar de alguna forma la violencia presente en las series de animación de los últimos años, la definiríamos por su relación con el mundo real. Se trata, ni más ni menos, que de una violencia que se podría encontrar de forma cotidiana en algunos comportamientos sociales, aunque también es necesario decir que ésta se refleja de forma cómica y grotesca, pues su intención no es otra que inducir al espectador a la risa fácil.

Sin embargo, a principios del año 2000 se vuelven a emitir series de animación con grandes dosis de lo que podríamos denominar violencia fantástica. Este es el caso de *Pokemon* (1997) y *Digimon* (1999), dos series de anime que basan su argumento en las violentas luchas que tienen lugar entre monstruitos o criaturas digitales.

Pero la más moderna de este tipo de series es *Los Gormiti*, de finales del año 2009. Este producto de animación ha cosechado hasta el momento un gran éxito entre los niños y su trama se basa en la historia de cuatro niños que se transforman en “señores de la naturaleza” para luchar contra el mal y salvar la isla de Gorm.

En definitiva, podríamos decir que, tras realizar este repaso de algunas de las series infantiles con contenidos violentos de mayor repercusión en los últimos años, nos hemos encontrado, básicamente, con dos tipos de violencia:

- La **violencia fantástica**, que se manifiesta a través de los avances tecnológicos en el ámbito armamentístico y en la ambición por los villanos de conquistar el mundo o incluso la galaxia.
- La **violencia real caricaturizada**, una agresividad cotidiana, alejada de la lucha por el poder y más cercana a las rutinas familiares y sociales, representada de forma cómica para provocar la risa en el espectador.

En lo que respecta a la caracterización de los personajes, nos encontramos, dentro de la violencia fantástica, con dos tipos de héroes y de villanos:

- Por un lado, y sobretodo en las series que entran dentro de la categoría de “anime”, los héroes son personajes de complejión fuerte pero de rasgos suaves y personalidad simpática y agradable, que se ven obligados a usar la violencia en la lucha contra “el mal”. Mientras tanto, los villanos están representados, en su mayoría, por monstruos y seres de otro planeta que utilizan la violencia para conseguir sus ambiciosos y, casi siempre, crueles objetivos.
- Por otro lado, en las series europeas y estadounidenses, el protagonista en el caso de que la ficción fantástica suele ser un superhéroe único, con una vestimenta diferenciadora y también de complejión fuerte, pero de personalidad noble y heroica. Frente a él, se encuentra el villano, representado a través de personajes fracasados con traumas que los han convertido en lo que son. Normalmente inteligentes, pero eternos perdedores en un mundo en el que el mal nunca triunfa.

Como dato final podemos señalar como la fortaleza es un rasgo que queda remarcado en todos los personajes de las series que cuentan con violencia fantástica, independientemente de su bondad o maldad parece importante la posibilidad de imponerse a los demás a través de métodos agresivos.

Finalmente, por lo que respecta a la violencia real caricaturizada, cabe señalar que la caracterización de los personajes se pierde, actuando éstos como héroes o villanos en función de la situación.

Series de animación por fecha de estreno	Tipos de violencia	Caracterización de los personajes	
		Héroes	Villanos
<i>Mazinger Z</i> (1978)	Violencia fantástica	Personajes de complexión fuerte pero de rasgos suaves y personalidad simpática y agradable.	Personajes de complexión y rasgos fuertes, monstruos y seres de otro planeta
<i>Transformers</i> (1984)			
<i>Robotech</i> (1985)			
<i>Los halcones galácticos</i> (1986)			
<i>Dragon Ball</i> (1986)			
<i>Los Simpson</i> (1987)	Violencia real caricaturizada	Todos los personajes son, al mismo tiempo, héroes y villanos.	
<i>Batman</i> (1992)	Violencia fantástica	Superhéroes.	Personajes fracasados con traumas que los han convertido en lo que son.
<i>La Patrulla X</i> (1992)			
<i>Doraemon</i> (1993)	Violencia real caricaturizada	Todos los personajes son, al mismo tiempo, héroes y villanos.	
<i>Spiderman</i> (1994)	Violencia fantástica	Superhéroes	Personajes fracasados con traumas que los han convertido en lo que son.
<i>Los 4 fantásticos</i> (1995)			
<i>Superman</i> (1996)			
<i>El increíble Hulk</i> (1996)			
<i>Pokemon</i> (1997)			
<i>Digimon</i> (1999)		Personajes de complexión fuerte pero de rasgos suaves y personalidad simpática y agradable	Personajes de complexión y rasgos fuertes, monstruos y seres de otro planeta
<i>Shin Chan</i> (2005)	Violencia real caricaturizada	Todos los personajes son, al mismo tiempo, héroes y villanos.	
<i>Los Gormiti</i> (2009)	Violencia fantástica	Personajes de complexión fuerte pero de rasgos suaves y personalidad simpática y agradable	Personajes de complexión y rasgos fuertes, monstruos y seres de otro planeta

5.159. Cuadro de contextualización de los significados dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las series de animación.

5.160. *Pokemon* (Satoshi Tajiri, 1997)

*Pikachu*, uno de los seres que protagonizan la serie.



### 4.3. Contextualización de los significados culturalmente dados a los conceptos de familia y género en las películas de animación de la factoría Disney.

Tras analizar los significados culturales presentes en las series de animación haremos ahora lo mismo con los largometrajes dirigidos al público infantil realizados por la factoría Disney. El motivo de centrarnos en las películas realizadas por esta industria es, como ya dijimos en repetidas ocasiones a lo largo del desarrollo de esta investigación, los resultados obtenidos en los primeros sondeos realizados en la escuela infantil pública de Jun; y es que según estos datos, las películas de Disney eran las más vistas entre el alumnado que constituía nuestra muestra. Dicho esto, nos centraremos, en primer lugar, en contextualizar los significados dados a los conceptos de familia y género en esta película.

A este respecto Josh Mendelsohn publica en el año 2007 un artículo sobre las estructuras familiares presentes en las películas de animación de la industria Disney. Este artículo constata un dato sorprendente, y es que las películas más vistas por los niños/as no presentan familias tradicionales en sus argumentos. Según Mendelsohn (2007), la gran mayoría de las películas de Disney presentan estructuras familiares atípicas en las que, o bien no aparecen las figuras paternas o sólo aparece uno de los padres biológicos.

*Blancanieves* (1932) es el primer ejemplo que respalda las afirmaciones realizadas por este autor, pues en esta película la protagonista no tiene ni madre ni padre, siendo estas dos figuras sustituidas por una cruel madrastra. Años después se estrena *Bambi* (1942), un largometraje en el que la figura materna muere nada más comenzar la historia. En *La Cenicienta* (1950) la protagonista también es huérfana de madre y padre, siendo criada, al igual que *Blancanieves*, por una malvada madrastra que le hace la vida imposible. Por otro lado, en *Alicia en el país de las maravillas* (1951) la única figura familiar que aparece, y muy brevemente, es la hermana mayor de la protagonista. En *La Bella Durmiente* (1959), aunque la princesa protagonista nace en un hogar tradicional, es entregada poco después de nacer a tres hadas con las que se cría. Años más tarde, en los largometrajes de *La Sirenita* (1989), *La Bella y la Bestia* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995) y *Mulán* (1998) la familia es monoparental, apareciendo sólo las figuras paternas de las protagonistas femeninas. En *Tarzán* (1999) nos encontramos de nuevo con un personaje central que se queda huérfano de forma trágica. Ya en el siglo veintiuno, el guión de *Buscando a Nemo* (2003) relata la historia de un pequeño pez huérfano de madre que se pierde de su padre. Otra estructura familiar común en las últimas películas de Disney es la de la familia formada por amigos, ya observada en numerosas series de animación, en la que el parentesco tiene más que ver con sentimientos de convivencia y solidaridad que de consanguinidad. Esto ocurre en largometrajes como *Toy Story* (1995), *Cars* (2006), *Wall-E* (2008) o *Up* (2009). Por último, debemos hablar de la recién estrenada *Enredados* (2011), el último largometraje de Disney, que recupera en muchos aspectos el sabor de los primeros clásicos, incorporando de nuevo a la trama a la malvada madrastra.

En definitiva, de todas las películas de Disney, unas pocas reflejan una estructura familiar nuclear formada por las dos figuras paternas y los hijos. Como ejemplo de ello están *101 dálmatas* (1961), *El Rey León* (1994), *Los Increíbles* (2004) y *Ratatouille* (2007), pero incluso en estos casos hay que hacer salvedades. Por un lado en *El Rey León* (1994), el padre del protagonista muere cuando el largometraje aún no está demasiado avanzando, mientras en *Ratatouille* (2007), a pesar de aparecer la estructura de familia nuclear al principio, la historia se basa, precisamente, en la evolución experimentada por el personaje protagonista a partir del momento en el que abandona el hogar familiar.

En rasgos generales podríamos decir que la figura normalmente ausente en estas películas, sobretudo en las de los primeros años, es la figura materna. El padre, por el contrario, sí aparece, pero se personifica en personajes débiles a los que las hijas quieren y aprecian (normalmente

las protagonistas son femeninas), pero ante el cual se revelan en una lucha cuyo motivo es, generalmente, la obtención del amor de otro hombre. Esto último resulta paradójico, pues nos permite observar que, si bien los argumentos presentan familias no tradicionales, sus protagonistas luchan por llegar a establecer una para ellas mismas a través del matrimonio (Mendelsohn, 2007).

A pesar de todo, a partir de la década de los 90 sí podemos observar un giro importante en cuanto al papel de la mujer en estas películas. En largometrajes como *La Bella y la Bestia* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995) o *El jorobado de Notre Dame* (1996) los personajes femeninos presentan un carácter fuerte y decidido, muy diferente del de las protagonistas de las películas de los primeros años como *Blancanieves* (1932), *La Bella Durmiente* (1959) o *La Cenicienta* (1950). Sin embargo, a pesar de la fuerza psicológica que adquieren estas figuras, sus motivaciones siguen siendo las mismas, dejándose guiar en sus acciones por el deseo de encontrar a un apuesto hombre con el que compartir sus vidas. Es necesario aclarar, que *Alicia en el país de las maravillas* (1951) se escapa de esta afirmación, quizás por el hecho de que Walt Disney se mantuvo fiel a la descripción del personaje creado por Lewis Carroll. Por otro lado, las películas de los últimos años también han presentado a mujeres independientes, activas e incluso más fuertes que los hombres, como es el caso de *Wall-E* (2008), *Up* (2009) o *Enredados* (2011).

Márgara Averbach (2003) hizo algunas puntualizaciones con respecto al rol femenino de las mujeres en las películas de Disney creadas a partir de los 90:

En primer lugar, según esta autora no se trata de mujeres que esperen a los hombres para salir de sus problemas. Una escena representativa de este hecho tiene lugar en la película de *Aladdin* (1992), cuando el protagonista masculino salta de un tejado a otro ayudándose de un palo. Cuando va a colocar una tabla de un tejado a otro para ayudar a Jazmín a cruzar, ésta ya lo ha hecho con un palo exactamente igual al de él.

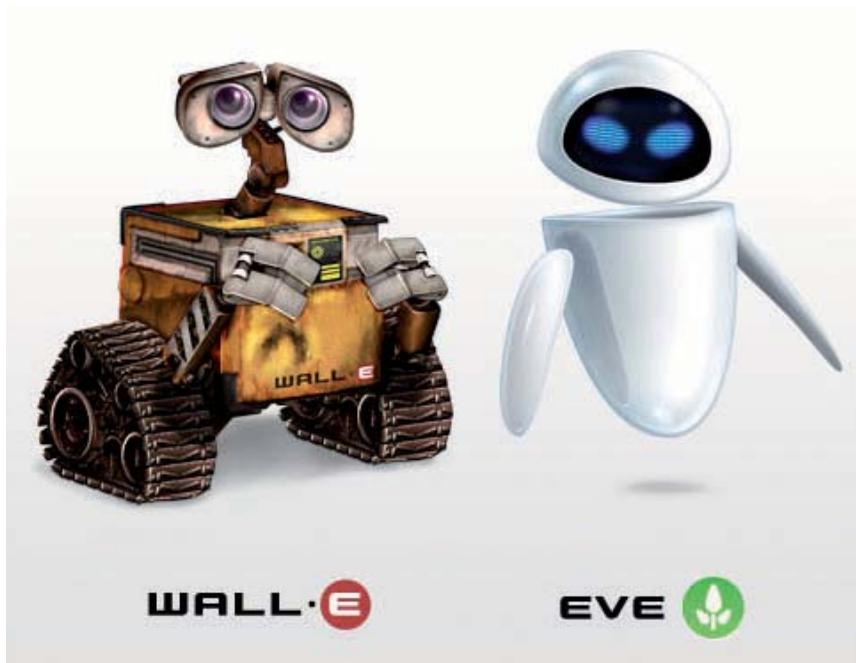
En segundo lugar, Averbach (2003) se refiere también a la ausencia del miedo por parte de estos personajes, dignos de demostrar rebeldía e inconformismo. En *La Bella y la Bestia* (1991), la protagonista es capaz de enfrentarse a todo un pueblo. Lo mismo hace Esmeralda en *El jorobado de Notre Dame* (1996) para defender a su amigo Quasimodo. Resulta obvio, por lo tanto, que ninguno de estos dos personajes tiene nada que ver con la cándida *Blancanieves* (1932), aterrorizada por los animales del bosque cuando es abandonada allí por su madrastra.

Esta investigadora defiende, por lo tanto, que personajes como Bella y Esmeralda son contruados en contra del ideal de la mujer-esposa-madre dedicada en exclusiva a la función reproductora. Por el contrario, señala que Bella no desea casarse, sino estudiar, y el regalo que realmente la conquista no es un ramo de flores, sino una biblioteca llena de libros. A este respecto, nosotros haremos una puntualización, y es que, si bien estamos de acuerdo con alguna de las ideas señaladas por Averbach, también es cierto que apreciamos determinados comportamientos en estos personajes que contradicen estas afirmaciones. Nos referimos, por ejemplo, al hecho de que el libro favorito de Bella sea una historia de amor en la que una mujer encuentra, por fin, al hombre perfecto.



5.161. *La Bella y la Bestia*  
(*The Beauty and the Beast*, Gary Trousdale y Kirk Wise, Walt Disney Company, 1991)

Fotograma en el que aparece el personaje de Bella leyendo un libro.



5.162. *Wall-E*  
(Walt Disney  
Company,  
Andrew Stanton, 2008)  
Personaje masculino (izda.)  
y femenino (dcha.)  
del largometraje.

Pero también Averbach (2003) señala algunos aspectos en los que la representación del rol de la mujer en estas películas no ha avanzado y se centra, sobretodo, en lo que se refiere al aspecto físico de las protagonistas femeninas. Según la autora si bien en estas películas existen monstruos masculinos como la Bestia o Quasimodo, las mujeres continúan siendo esencialmente bellas. Un modelo de belleza que, ciertamente, se ha ampliado hacia otros grupos étnicos (Bella es latina, Jazmín es árabe, Pocahontas es india y Esmeralda gitana) pero que continúa siendo imprescindible para tener derecho al rol de heroína dentro la historia. Al hilo de esto, señalaremos que la belleza sigue siendo un rasgo característico de los personajes de las últimas películas de Disney, algo que incluso ocurre en *Wall-E* (2008). En este largometraje, a pesar de que los protagonistas son robots, se puede apreciar perfectamente la belleza del personaje femenino frente al masculino.

Dicho esto, señalaremos a modo de resumen que la variedad de estructuras familiares en Disney es amplia, pero está marcada por la ausencia de alguna de las figuras paternas. Es posible comprobar esto en la tabla posterior si comparamos el número de familias nucleares representadas en las películas de Disney frente a otro tipo de estructuras familiares.

Por otro lado, con respecto al concepto de género, resulta especialmente interesante el retrato de la mujer que realizan las películas de Disney, en general muy estereotipado. Sin embargo, hemos encontrados diferentes tipos de mujer dentro del estereotipo:

- La mujer protagonista frágil y de carácter débil que responde al cliché de la “dama en apuros”.
- La mujer de carácter fuerte y decidido pero cuya principal motivación sigue siendo encontrar el amor del hombre ideal.
- La mujer activa y más fuerte que el hombre (que se da más frecuentemente en las películas de los últimos años).

Finalmente señalaremos algo que se analiza más en profundidad en el apartado siguiente, y es el hecho de que, sobretodo en los inicios de la industria, la mayor parte de los personajes malvados de las películas de Disney estén constituidos por mujeres de personalidad cruel. Parece que para restituir el orden en las historias es necesario que las mujeres menos independientes pero más bondadosas luchen contra aquellas que tienen grandes más aspiraciones y motivaciones pero que son verdaderamente malignas a causa de ello.

Capítulo 5. La familia, el género y la violencia en las series y películas de animación a partir del dibujo infantil. *Los Simpson* y *El Rey León* como referentes culturales

Películas de la factoría Disney por fecha de estreno	Estructura familiar	Roles de género
<i>Blancanieves</i> (1932)	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	Mujer protagonista frágil y de carácter débil.
<i>Bambi</i> (1942)	Familia monoparental ausente (muerte de la madre)	No se aprecian roles de género especialmente estereotipados.
<i>La Cenicienta</i> (1950)	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	Mujer protagonista frágil y de carácter débil.
<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (1951)	Ausencia de familia	Mujer independiente que no demuestra interés por los hombres.
<i>La Bella Durmiente</i> (1959)	Familia adoptiva	Mujer protagonista frágil y de carácter débil.
<i>101 dálmatas</i> (1961)	Familia nuclear	Roles familiares estereotipados: hombre activo y mujer-madre.
<i>La Sirenita</i> (1989)	Familia monoparental (figura paterna)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar a un hombre al que amar.
<i>La Bella y la Bestia</i> (1991)		
<i>Aladdin</i> (1992)		
<i>El Rey León</i> (1994)	Familia nuclear (muerte del padre)	Roles familiares estereotipados: hombre activo y mujer-madre.
<i>Pocahontas</i> (1995)	Familia monoparental (figura paterna)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar a un hombre al que amar.
<i>Toy Story</i> (1995)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco	Hombre activo y mujer accesoria.
<i>El jorobado de Notre Dame</i> (1996)	Familia monoparental adoptiva (padre adoptivo)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar a un hombre al que amar.
<i>Mulán</i> (1998)	Familia monoparental (figura paterna)	
<i>Tarzán</i> (1999)	Ausencia de familia (muerte de ambos padres)	Hombres protagonistas y activos.
<i>Buscando a Nemo</i> (2003)	Familia monoparental (figura paterna)	
<i>Los Increíbles</i> (2004)	Familia nuclear	Hombre activo y fuerte, cabeza de familia.
<i>Cars</i> (2006)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco.	Hombre activo y mujer accesoria.
<i>Ratatouille</i> (2007)	Familia nuclear	No se aprecian roles de género especialmente estereotipados.

Películas de la factoría Disney por fecha de estreno	Estructura familiar	Roles de género
<i>Wall-E</i> (2008)	Ausencia de familia	Mujer activa y más fuerte que el hombre.
<i>Up</i> (2009)	Estructura familiar fraternal o sin parentesco	
<i>Enredados</i> (2011)	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	

5.163. Cuadro de contextualización de los significados dados al concepto de familia en las películas de animación de la factoría Disney.

#### 4.4. Contextualización de los significados culturalmente dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las películas de animación de la factoría Disney.

Una vez señalado el significado de familia y género en las películas de Disney es necesario hacer mención a las representaciones que se hacen en estos largometrajes de la violencia. Aunque tradicionalmente la sociedad ha visto a las películas de esta industria como un género ideal para los niños/as, lo cierto es que la carga violenta de las películas de Disney no es poca, sobretodo en lo que se refiere a los enfrentamientos entre los personajes protagonistas y sus enemigos dentro de la trama.



5.164. 101 dálmatas (*One Hundred and One Dalmatians*, Clyde Geronimi y Wolfgang Reitherman, Walt Disney Company, 1961)

5.165. La sirenita (*The little mermaid*, Ron Clements y John Musker, Walt Disney Company, 1989) Cruela de Vil (izda.) y Úrsula (dcha.), vilanas de 101 dálmatas y La sirenita respectivamente.

Como en el caso anterior, comenzaremos por la película de *Blancanieves*, estrenada en el año 32, en la que el argumento está basado en la intención del personaje de la malvada bruja de asesinar a su hijastra. La maldad de esta figura se transmite también a través de sus rasgos físicos, pues a pesar de su belleza la reina está caracterizada por una negra vestimenta y una mirada de ojos grandes y crueles. En contraste, Blancanieves es una muchacha de piel blanca, mejillas sonrojadas y mirada tierna. Es curioso observar como no existe, en todo el largometraje, ningún tipo de contacto físico entre ambos personajes.

Pero en lo que las películas de Disney son verdaderamente especialistas es en poner en práctica una violencia de tipo emocional, basada en el maltrato psicológico, la humillación y la ridiculización de unos personajes por parte de otros. Esto resulta especialmente claro en películas como *El patito feo* (1939), *Pinocho* (1940), *Dumbo* (1941) o *La Cenicienta* (1950). Otro de los elementos cinematográficos violentos que Disney ha explotado desde sus comienzos es la extrema caracterización de los personajes malvados, en su mayoría mujeres, como ya hemos dicho antes. Las madrastras de Blancanieves y Cenicienta, la Reina de Corazones en *Alicia en el país de las maravillas* (1951), la malvada bruja en *La Bella Durmiente* (1959), Cruella de Vil en *101 dálmatas* (1961) o la terrible Úrsula en *La Sirenita* (1989), que tienen incluso forma de pulpo.

Pero es a partir de los años 80 cuando la violencia psicológica de Disney se convierte en violencia física, probablemente por el aumento de las escenas agresivas que se produjo de forma paralela en las películas de acción gracias al desarrollo de los medios digitales de tratamiento de la imagen. El caso es que parece que el hecho de que el público se acostumbra al aumento de la violencia en la pantalla animó a los creadores de estas películas de animación. Esto se hace claramente palpable en películas como *La Sirenita* (1989), *La Bella y la Bestia* (1991), *Aladdin* (1992), *El Rey León* (1994), *Pocahontas* (1995) o *El jorobado de Notre Dame* (1996), en las que el momento de clímax del argumento está marcado por terribles luchas entre los héroes y los villanos del largometraje. En muchos casos, estas peleas se originan por una motivación por parte de algunos de los personajes de conseguir el poder. Pero lo cierto es que, en algunas de las películas más recientes de la factoría, como *Toy Story* (1995), *Buscando a Nemo* (2003), *Cars* (2006) o *Ratatouille* (2007) las escenas violentas se reducen de forma considerable, quedando más que nada limitadas a secuencias de persecuciones entre los personajes.

En resumen, podemos clasificar los tipos de violencia reflejados en las películas de Disney en las siguientes categorías:

- **Violencia Indirecta o Simbólica**<sup>3</sup>. Violencia de tipo psicológico que no implica la existencia de contacto físico entre los personajes enfrentados.
- **Violencia física** que produce el enfrentamiento agresivo de los personajes, casi siempre, en el justo anterior al desenlace argumental.
- **Carreras y persecuciones** sin que la violencia física vaya mucho más allá.

Finalmente es necesario señalar, con respecto a la caracterización de los personajes, que los protagonistas de las películas de la industria Disney están absolutamente polarizados, por lo que se alejan bastante de la condición humana real. Los héroes nunca jamás poseen rasgos físicos o psicológicos negativos, de la misma forma que los villanos no mostrarán, jamás, ninguna característica positiva.

<sup>3</sup> El concepto de violencia simbólica fue desarrollado por Pierre Bourdieu y se utiliza para describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física.

La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu citado en Fernández, 2005: 1).

Películas de la factoría Disney por fecha de estreno	Tipos de violencia	Caracterización de los personajes	
		Héroes	Villanos
<i>Blancanieves</i> (1932)	Violencia Indirecta o Simbólica.	Personajes muy bellos y con rasgos de personalidad absolutamente bondadosos.	Personajes con un aspecto físico desagradable y sin un ápice de bondad en su personalidad.
<i>Bambi</i> (1942)			
<i>La Cenicienta</i> (1950)			
<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (1951)			
<i>La Bella Durmiente</i> (1959)			
<i>101 dálmatas</i> (1961)	Violencia física		
<i>La Sirenita</i> (1989)			
<i>La Bella y la Bestia</i> (1991)			
<i>Aladdin</i> (1992)			
<i>El Rey León</i> (1994)			
<i>Pocahontas</i> (1995)	Carreras y persecuciones		
<i>Toy Story</i> (1995)			
<i>El jorobado de Notre Dame</i> (1996)			
<i>Mulán</i> (1998)	Violencia física		
<i>Tarzán</i> (1999)			
<i>Buscando a Nemo</i> (2003)	Carreras y persecuciones		
<i>Los Increíbles</i> (2004)	Violencia física		
<i>Cars</i> (2006)	Carreras y persecuciones		
<i>Ratatouille</i> (2007)			
<i>Wall-E</i> (2008)	Violencia física		
<i>Up</i> (2009)			
<i>Enredados</i> (2011)			

5.166. Cuadro de contextualización de los significados dados al concepto de violencia y a los personajes violentos en las películas de animación de la factoría Disney.

Como es posible ver, estas tablas de contextualización de significados no han analizado todos los productos existentes, ni en la programación televisiva ni en lo que se refiere a las creaciones de la industria Disney. Sin embargo, no era eso lo que se pretendía. La intención, en este caso, era simplemente llegar a elaborar una sencilla cartografía que nos facilitase la interpretación semiótico-cultural de los dibujos realizados por los niños en las siguientes actividades. Por lo tanto, ahora que conocemos algunos de los significados que culturalmente se les ha otorgado a los productos de animación de la Cultura Visual infantil, estaremos en posición de aplicar estos significados a la interpretación de los dibujos realizados por los niños.

## 5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de las series y las películas de animación infantil.

### 5.1. Dibujo de la familia imaginada y creación de personajes “buenos” y “malos”

Una vez observados los paralelismos existentes entre los dibujos de los niños/as en las tres actividades anteriores decidimos ya ahondar en el diálogo de significados que establecen los alumnos/as de educación infantil con las imágenes visuales pertenecientes a las series y películas de animación y su propio entorno social y familiar. Para eso desarrollamos dos actividades más:

- Dibuja a tu familia imaginada.
- Dibuja a personajes buenos y malos.

Para explicar las motivaciones que nos llevaron a realizar la primera de estas dos actividades es necesario recordar a Corman (1967), un autor que ya había desarrollado en el siglo pasado una investigación basada en la propuesta de que una serie de niños/as retratasen a una familia imaginaria. Este autor utilizó los resultados obtenidos de este ejercicio para estudiar de manera más exhaustiva los sentimientos que los niños/as sentían hacia las personas de su entorno más cercano. Según Corman (1967), gracias a esta propuesta los más pequeños dibujaban sin restricciones a su propia familia, algo que le permitía analizar mejor las relaciones afectivas entre los miembros de la misma. Sin embargo, nuestra intención al proponer esta actividad es bien distinta, pues lo que tratamos de hacer, en este caso, es estudiar el concepto de familia que tiene el niño/a y compararlo con el que muestra la sociedad en las series y películas de animación. Por otro lado, también trataremos de observar si existe algún tipo de relación con los personajes de sus series y películas de animación preferidas basándonos en los dibujos recogidos sobre *Los Simpson* y *El Rey León*. En definitiva, lo que trataremos es de analizar si los niños/as desvelan significados que dan cuenta de su relación con prácticas culturales y sociales que son mediadas por las imágenes de la cultura popular. Pensamos que, si en el año 1967 los niños/as hacían una representación de su propia familia cuando Corman les proponía dibujar una familia imaginada, es muy posible que actualmente, y debido a la sobreexposición de imágenes procedentes de la cultura visual, los niños/as tomen como referentes para su dibujo tanto a sus propias familias como a aquellas otras que observan en las imágenes visuales a las que se encuentran expuestos.

Por otro lado, en la segunda actividad se les propuso a los niños/as realizar un dibujo en el que inventaran un personaje bueno y otro malo. Con ello pretendíamos observar las relaciones existentes entre los personajes representados en el papel y aquellos que protagonizaban sus series y películas de animación preferidas.

Ambas actividades se realizaron con un grupo reducido de alumnos/as. El motivo era que para estudiar correctamente cada uno de los dibujos era necesario que los niños/as participantes en esta actividad hubiesen realizado, también, las tres actividades anteriores (Dibuja a tu propia familia, dibuja a la familia de *Los Simpson* y dibuja una escena de la película *El Rey León*), para posteriormente poder comparar los 5 resultados.

**Iván, 6 años,** colegio público Luís Rosales



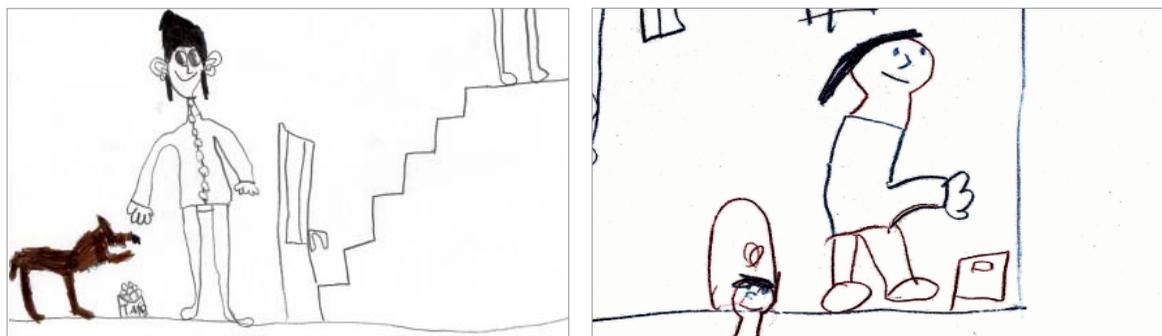
5.167. Iván, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de Los Simpson (centro); La familia de El Rey León (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.



5.168. Iván, 6 años (Octubre, 2010). La familia imaginada. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

En el dibujo sobre la familia imaginada Iván representa a una familia nuclear, en la que el padre está dibujado fuera de casa mientras la madre permanece en el interior ligada a las tareas domésticas. Esta representación no muestra ningún tipo de relación con los dibujos realizados sobre la familia de *Los Simpson* y la escena de *El Rey León*. Sin embargo si aparece conexión, en algunos detalles, con el dibujo realizado sobre su propia familia, sobre todo en lo que se refiere a la figura de la madre, ya que ésta es entendida, en ambos casos, como una persona dedicada a las tareas domésticas.

En los siguientes detalles podemos apreciar como Iván dibuja en la primera actividad a su propia madre dándole de comer al perro. Por el contrario en esta actividad la madre imaginada aparece, en palabras del niño “haciendo las cosas de la casa”.



5.169. Iván, 6 años.

Detalles de la madre de Iván (izda.) y la madre de la familia imaginada (dcha.).

- **Investigador:** Bueno Iván, ¿Qué has dibujado?
- **Iván:** Pues un papá que está trabajando (señala la figura de la izquierda) y aquí pusimos como una cabeza de elefante y una mamá que está dentro de la casa y yo que estoy jugando al fútbol.
- **Investigador:** ¿Y por qué has dibujado un elefante?
- **Iván:** Porque a mí me gustaría tener un elefante en mi casa cuando sea mayor.
- **Investigador:** Y la mamá ¿Qué está haciendo dentro de la casa?
- **Iván:** Pues haciendo las cosas de la casa.
- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **Iván:** Pues a la casa entera.

5.170. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre la familia imaginada (Octubre, 2010).

Finalmente, podríamos decir que es bastante posible que el niño también plasme en el dibujo otras experiencias no relacionadas con su contexto familiar, pues la única posibilidad de que se le ocurra incluir un elefante en el hogar podría venir dada tanto por una visita al zoo, como por la visualización de este animal en imágenes procedentes de su cultura visual.



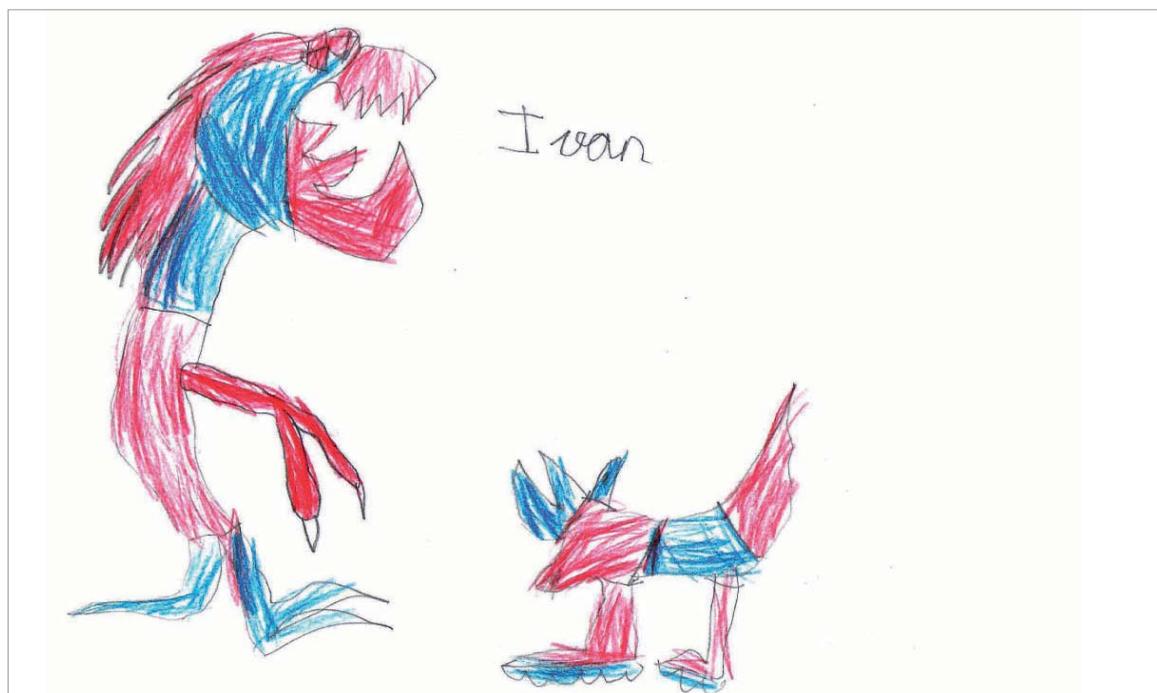
5.171. Iván, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápices de colores sobre papel.

Por otro lado, creemos que Iván, en su dibujo acerca de los personajes buenos y malos representa, aunque él nos diga que no la ha copiado, una escena más propia de los videojuegos que de las series o películas de animación. Sacamos esta conclusión por la forma en la que el niño nos describe el dibujo, pues deja entrever en sus palabras que son monstruos que él, de alguna manera, puede manejar: “Si les lanzas estas bolas tan potentes a estos que lanzan las bolas de fuego entonces, entonces se destruye este malo”.

- **Investigador:** ¿Cuéntame qué has dibujado?
- **Iván:** Bueno, que este malo (figura de color rojo situada a la derecha) está lanzando bolas de fuego contra los fantasmas buenos de agua. Y el fantasma bueno de agua está lanzando bolas de agua para que se derrita y se funda... porque, porque si les lanzas estas bolas tan potentes a estos que lanzan las bolas de fuego entonces, entonces se destruye este malo y el bueno, rayo de agua, que es bueno, se está protegiendo con este escudo para que no le dé este malvado que es de lava y se puede convertir en cualquier cosa. Y está lanzando un rayo de agua y se lo lanza a la mano y entonces destruye la mano y la cabeza y a él entero y bueno... Es que este (señala las figuras de color azul) seguro que le gana a este (señala a las figuras de color rojo) porque a este le lanza otro rayo por aquí y entonces le gana y este si le lanzas muchas bolas de fuego a este, si es un fantasma bueno entonces le atraviesa y gana este (señala la figura de color azul).
- **Investigador:** ¿Y este dibujo te lo has inventado o lo has copiado de alguno de tus videojuegos favoritos?
- **Iván:** Me lo he inventado, siempre me gusta inventarme monstruos buenos y malos.

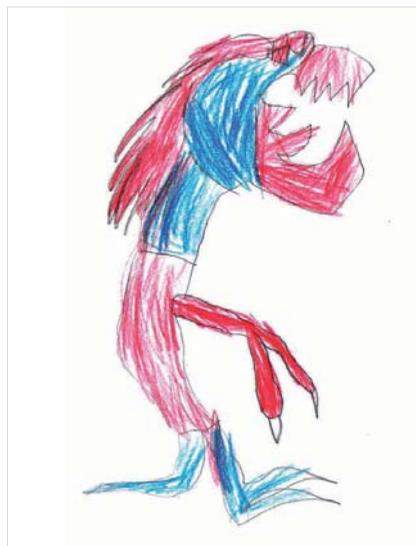
5.172. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).

A la izquierda de su dibujo se puede ver, de color rojo, a los personajes malignos. Por otro lado, a la derecha y de color azul están representados los personajes buenos. Resulta obvio, por lo tanto, que el niño utiliza un color agresivo para la representación de los personajes malvados. Asimismo, representa una sonrisa en la cara de los personajes buenos, lo que puede significar que el niño entiende que saldrán victoriosos de la lucha.



5.173. Iván, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz y ceras sobre papel.

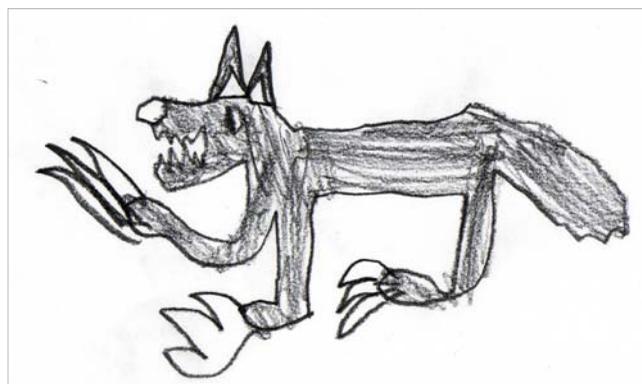
En esta misma sesión Iván decidió, por sí mismo, realizar un segundo dibujo, que nos pareció interesante incluir también en este trabajo. A raíz de este segunda representación podemos observar como el niño aplica una gráfica similar para representar a los personajes violentos en ambos casos, utilizando colores agresivos y formas obtusas o puntiagudas para los dientes, las uñas, el rabo e incluso las patas. Si comparamos los dibujos del niño con uno de los villanos más populares de los videojuegos, un monstruo llamado Bowser, podemos ver claramente que existen paralelismos gráficos entre los personajes dibujados por Iván y este personaje ficticio.



5.174. Iván, 6 años

Detalle de uno de los monstruos dibujados por Iván (dcha.)

5.175. Personaje de Bowser en el videojuego *Super Mario Bros* (Shigeru Miyamoto, Nintendo, 1985)



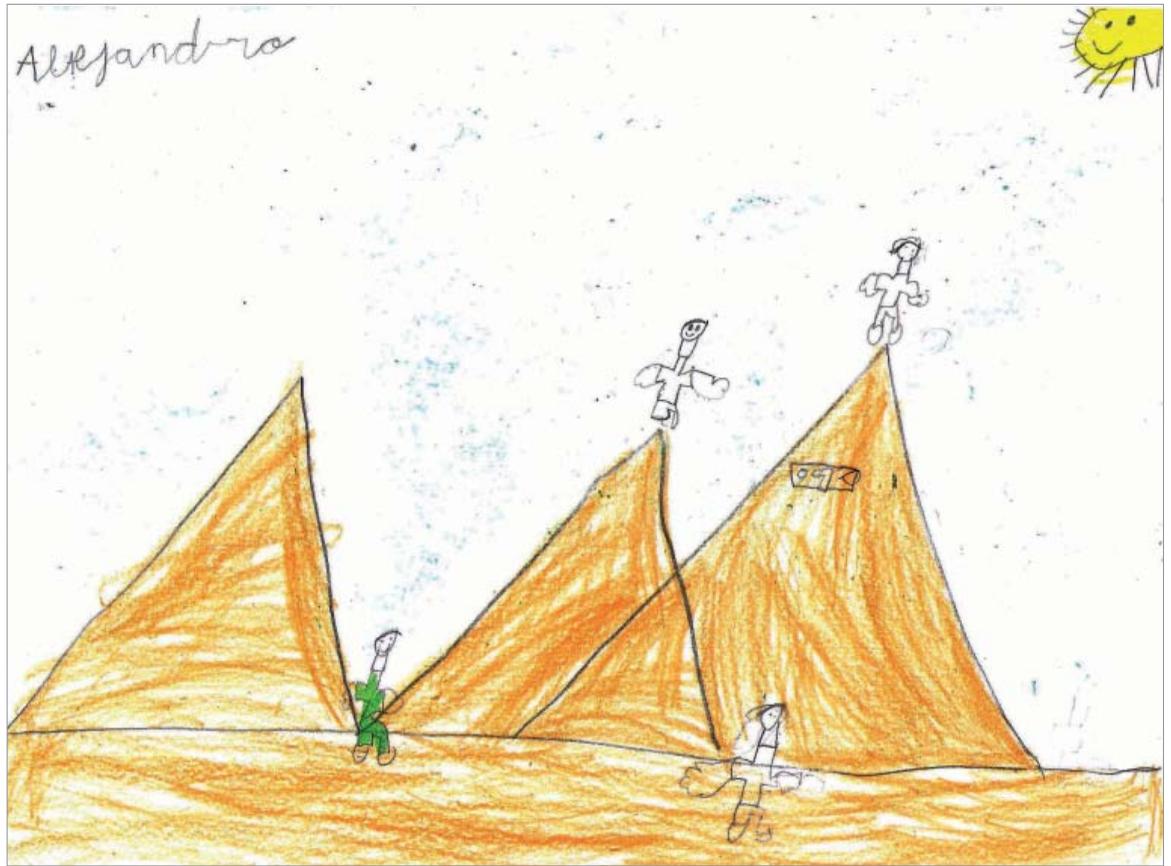
Por otro lado, también podemos observar que existen paralelismos entre este último dibujo y el realizado por Iván sobre *El Rey León*, sobretodo en lo que se refiere a la estrategia que utiliza el niño para representar la agresividad de los personajes, dibujando trazos puntiagudos en las uñas o en los dientes.

5.167. Iván, 5 años. *La familia de El Rey León*. Detalle de Scar.

**Alejandro, 6 años**, colegio público Luís Rosales



5.167. Iván, 5 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.



5.168. Alejandro, 6 años (Octubre, 2010). La familia imaginada. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Alejandro representa a la familia imaginada como un tipo de familia nuclear formada por un padre, una madre y los hijos, la misma estructura familiar existente en su casa. La localización en la que el niño sitúa a las figuras de su dibujo son las pirámides de Egipto. Estas pirámides constituyen lo que Roland Barthes (1997) denominó "signo metafórico".

- **Investigador:** Alejandro ¿Qué has dibujado?
- **Alejandro:** He hecho a la madre que estaba andando y que se le iba a caer una roca.
- **Investigador:** ¿A la madre?, ¿Y eso por qué?
- **Alejandro:** Porque como estaban saltando los niños pues se cayó una.
- **Investigador:** ¿Y este que está aquí a la izquierda?, ¿Quién es?
- **Alejandro:** Es el papá que está escalando las pirámides.
- **Investigador:** ¿Y por qué has dibujado las pirámides?
- **Alejandro:** Porque es lo único que se me ocurría de Egipto.
- **Investigador:** ¿Y estos personajes que están aquí arriba?, ¿Quiénes son?
- **Alejandro:** Los niños, la niña tirándose de culo y cayéndose aquí todo el rato y el niño lo mismo.

5.169. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre la familia imaginada (Octubre, 2010).

Podemos observar, por lo tanto, que para dibujar a los miembros de la familia el referente de Alejandro es la suya propia, pues al igual que en el primer dibujo, el niño representa aquí a cuatro personajes. Por otro lado, si hablamos de la localización Alejandro recurre, muy posiblemente, a alguna imagen procedente de su cultura visual, pues es poco probable que haya viajado alguna vez a Egipto. Además, pensamos que el niño manifiesta un deseo, algo que se desprende de la conversación mantenida con él tras la primera actividad.

- **Investigador:** ¿Y qué es lo que más te gusta hacer con tu familia?
- **Alejandro:** Pues ir al campo, dar un paseo, hacer excursiones... casi siempre quiero hacer excursiones.

5.170. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre la familia (Octubre, 2010).



5.171. Alejandro, 6 años (Octubre de 201). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

- **Investigador:** Alejandro cuéntame ¿Qué has dibujado en este otro dibujo?
- **Alejandro:** Son unos dinosaurios.
- **Investigador:** ¿Y qué hacen los dinosaurios?
- **Alejandro:** Porque esto son los buenos (señala a las figuras más pequeñas) y los malos están construyendo un dinosaurio de mentira y están ellos dentro (señala la figura de la izquierda)
- **Investigador:** ¿Y para qué construyen un dinosaurio de mentira?
- **Alejandro:** Para destruir a los dinosaurios buenos y conquistar el mundo.

5.172. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).

Después de observar el dibujo y leer la entrevista de Alejandro es posible decir que el niño representa una escena muy similar a las que aparecen en las series basadas en la violencia fantástica, de las que hablamos en el apartado anterior. El niño dibuja a los personajes malvados como monstruos, seres procedentes de otro planeta, mientras los personajes buenos, por el contrario, son seres humanos. Asimismo, podemos observar como la caracterización de los personajes malvados se basa, también, en la representación de rasgos puntiagudos, como los dientes.

**David, 6 años,** colegio público Luís Rosales



5.173. Iván, 5 años. Mi familia (izda.); La familia de Los Simpson (centro); La familia de El Rey León (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.



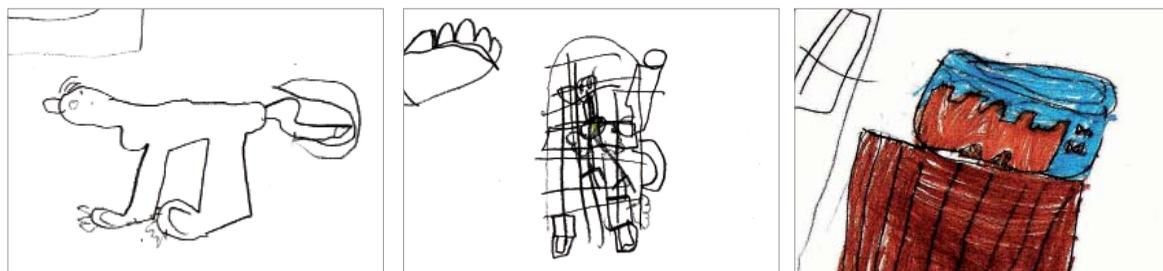
5.174. David, 6 años (Octubre, 2010). La familia imaginada. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

- **Investigador:** Cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **David:** Que el padre está cortando la leña y había una pecera con un castillo con dos puertas para las dos casas y se salieron a dar un paseo y la madre estaba dentro de la casa.
- **Investigador:** ¿Y qué estaba haciendo la madre dentro de la casa?
- **David:** Limpiando la casa.
- **Investigador:** ¿Y cómo sería una mamá perfecta?
- **David:** Ya la tengo.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace la mamá perfecta?
- **David:** Muchas cosas, limpia, hace todo por mí.

5.175. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre la familia imaginada (Octubre, 2010).

Cuando se le pide que dibuje a una familia imaginaria David solamente representa sobre el papel a su padre. Se excluye a sí mismo, a la figura materna y a su hermano, tres personas que sí aparecían en el dibujo de su familia. Sin embargo, cuando se le pregunta por la figura

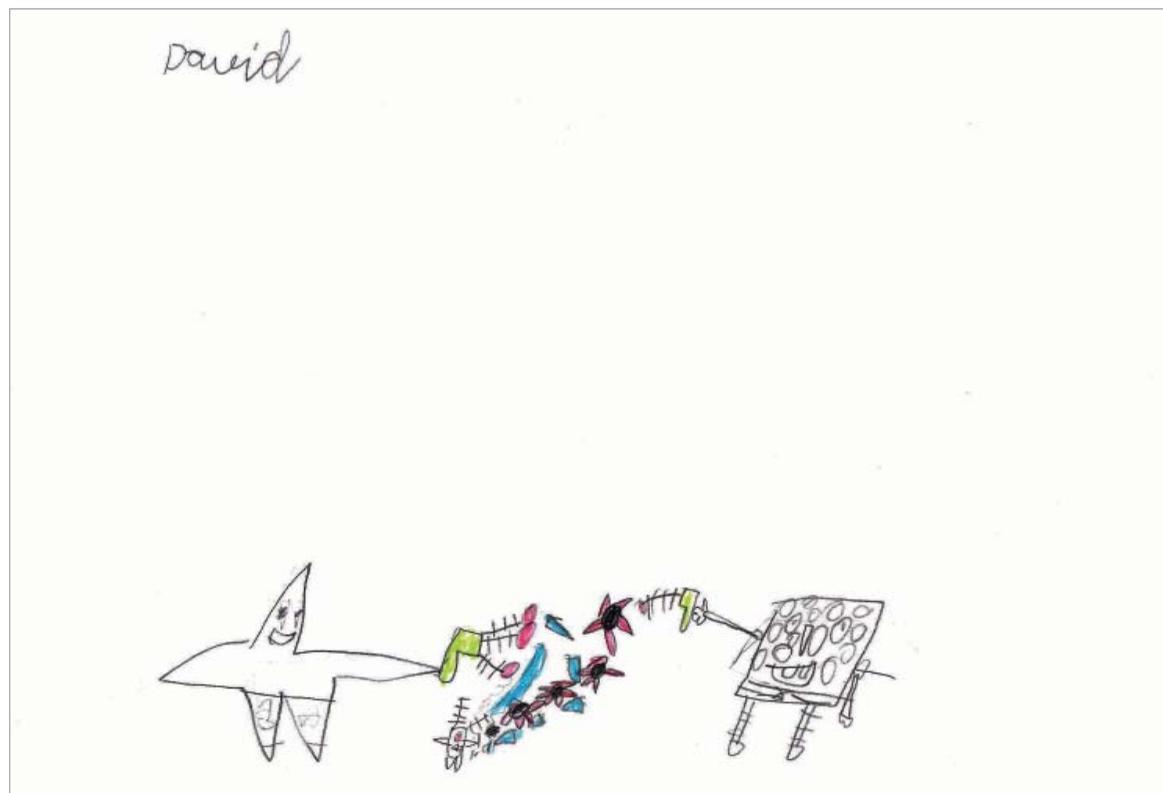
materna nos dice que se encuentra en el interior de la casa, realizando las tareas domésticas. David ya había representado a su madre en casa dándole de comer a su perro, mientras su padre permanecía en actitud pasiva. En este dibujo, por el contrario, el padre aparece en una actitud activa, cortando leña. Por otro lado, el niño dibuja a la derecha del papel una gran pecera, algo de lo que nos habla durante la entrevista resaltando su importancia. En el dibujo de su familia David ya había representado una jaula con un pájaro y un perro. Vemos que, para el niño, los animales son muy importantes. Éste está en contacto con los mismos dentro de su propio contexto familiar, probablemente debido al hecho de que sus dos padres sean biólogos.



5.176. David, 6 años

Detalles del perro, la jaula con el pájaro y la pecera dibujados por David

Si tenemos en cuenta que este dibujo no presenta ningún paralelismo con respecto a los realizados por el mismo niño sobre la familia de *Los Simpson* y *El Rey León* podemos deducir que, a pesar de que existan pocas relaciones entre la familia de David y su familia imaginada, el niño toma más referentes reales para la realización de este dibujo que referentes procedentes de su cultura visual. La única salvedad podría producirse en lo que se refiere a la actividad que desarrolla su padre en el dibujo (cortar leña), pues desconocemos si el hecho de representarlo de este modo tiene algo que ver con su experiencia real o es, más bien, un referente tomado, por ejemplo, de algún cuento infantil.



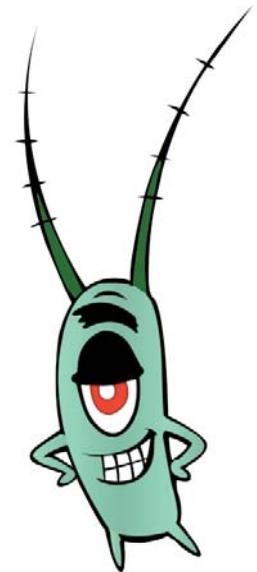
5.177. David, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Por lo que respecta al dibujo en el que se les pide a los niños/as que se inventen a personajes buenos y malos, David toma, claramente, un referente de la cultura visual, la serie de televisión *Bob Esponja*.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado aquí?
- **David:** Pues es que Bob Esponja tenía una arma y su arma lanzaba bolas de acero con fuego de pinchos y Patricio tenía una arma que tenía tres pistolas juntos y lanzaba chorros de. Agua, agua y aire y Plankton fue destruido.

5.178. *Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).*

En la escena, aparecen Patricio y Bob Esponja luchando contra Plankton, el villano de la serie. Aunque la representación de los personajes es muy fiel, lo cierto es que el niño se basa más en las escenas procedentes de series con violencia fantástica que en las escenas habituales de *Bob Esponja*, pues es muy poco habitual que en esta comedia de dibujos los personajes utilicen armas de fuego para enfrentarse los unos con los otros.

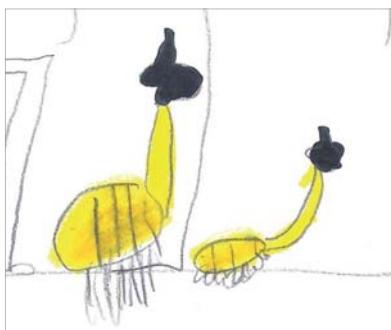


5.179. David, 6 años.

Detalle de Plankton en el dibujo de David (izda.)

5.180. Personaje de Plankton en la serie *Bob Esponja* (Stephen Hillenburg, 1999)

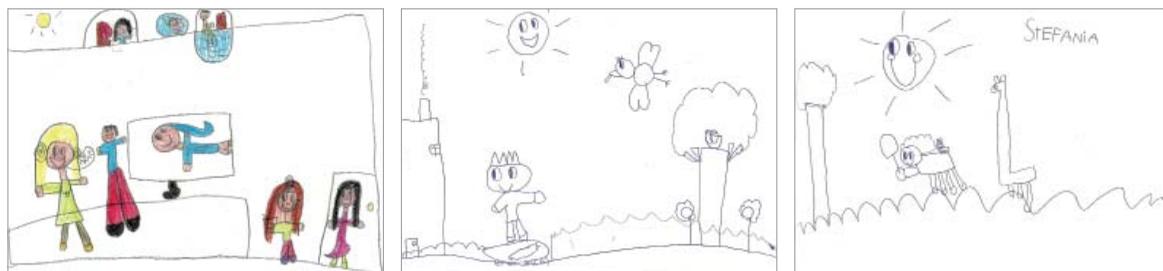
Resulta curioso que David haya utilizado tan poco su imaginación a la hora de realizar este dibujo, pues en la actividad en la que le propusimos que dibujase la familia de *Los Simpson*, fue uno de los pocos niños que prácticamente se inventó la escena. La descontextualizó por completo con respecto al referente de ficción y dibujó a la familia Simpson luchando contra una invasión de cucarachas. De nuevo vemos como el niño relaciona el dibujo con la violencia fantástica.



5.18.1 David, 6 años.

Detalle de las cucarachas en el dibujo realizado por David sobre la familia Simpson.

**Stefanía, 6 años**, colegio público Luís Rosales



5.179. Stefania, 6 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.



5.180. Stefania, 6 años (Octubre, 2010). *La familia imaginada*. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

- **Investigador:** [Estefanía ¿Qué has dibujado aquí?](#)
- **Stefanía:** Pues a mi papá y a mi mamá... y a mí, que mi papá y mi mamá que me estaban enseñando unos peces y también me enseñaban a darle pan.
- **Investigador:** [¿Y este que está aquí arriba?, ¿Quién es?](#)
- **Stefanía:** Es mi abuelito que se iba a caer en esta colchoneta desde la cascada y se iba a chocar con la roca.

5.181. *Transcripción fónica literal de la conversación con Stefania sobre la familia imaginada* (Octubre, 2010).

Cuando se le pide a Stefania que dibuje a una familia imaginada ésta niña representa, como señala ella misma, a su propia familia. Sin embargo, los miembros de la misma no son los mismos que la niña había dibujado en la primera actividad, pues en este caso incluye también a su abuelo en el dibujo. Pero Stefania no sólo dibuja a las personas que conoce en el dibujo, sino que además, representa una escena que le recuerda a algo que ya había vivido, pues habla de cómo sus padres le enseñan a dar comida a unos peces que se encuentran en una especie de lago o río.

Estos signos, sumados al hecho de que no encontramos ninguna relación entre los dibujos de *Los Simpson* y *El Rey León* con respecto a este último, nos llevan a pensar que los referentes de la niña son, mayoritariamente reales, tanto en lo que se refiere a personajes como en lo que tiene que ver con la situación. Lo único que nos llama la atención es que la niña dibuje una cascada tan grande y, sobretodo, que se represente a sí misma sentada sobre la luna. La lógica nos hace pensar que toma estos dos recursos gráficos de imágenes de su cultura visual.



5.182. *Stefanía, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.*

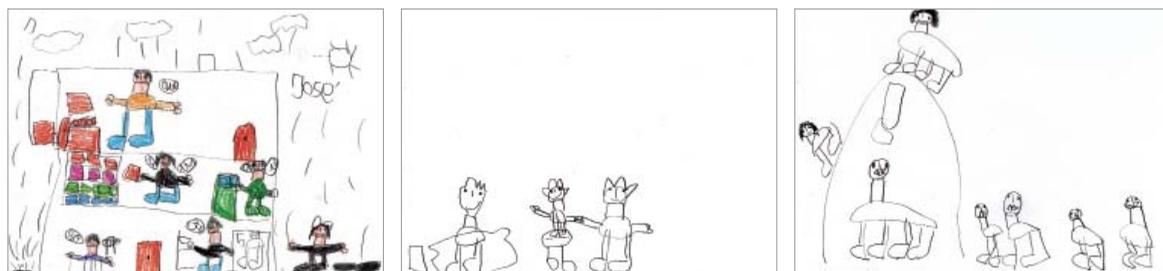
Pero a la hora de analizar los dibujos de esta niña, lo cierto es que lo más interesante lo encontramos en la representación que hace cuando se le pide que invente a los personajes buenos y malos. Stefania dibuja, en realidad, sólo cuatro personajes en su dibujo. De izquierda a derecha: un príncipe, un mago, una bruja y una princesa. El mago está tres veces dibujado, pues la niña plasma una secuencia en la que éste se cae de lo alto de la montaña en la que se encuentra subido. Este movimiento aparece señalado con una flecha.

- **Investigador:** [Estefanía, cuéntame primero cuáles han sido los personajes malos que has dibujado y después me dices cuáles son los buenos.](#)
- **Stefanía:** Pues esta era una bruja y este era un mago (señala la figura situada en la parte superior) y este mago estaba en la torre haciendo un hechizo suyo y se cayó abajo, se estaba cayendo, cayendo, cayendo y se puso a llorar como pone aquí “muaaaaa” y este era un príncipe (señala la figura de la izquierda) y esta era una bruja (señala a los personajes de la derecha) que la princesa que gritaba “socorro, socorro” mientras la bruja se reía “jajajajaja”.
- **Investigador:** [Entonces la bruja era mala, ¿No?](#)
- **Stefanía:** Sí, quería encerrar a la princesa en su propia torre.
- **Investigador:** [¿Y este quién es? \(señalamos la figura de la izquierda\)](#)
- **Stefanía:** Ese el príncipe que va a salvarle a la princesa pero antes tenía que ocuparse del malo.

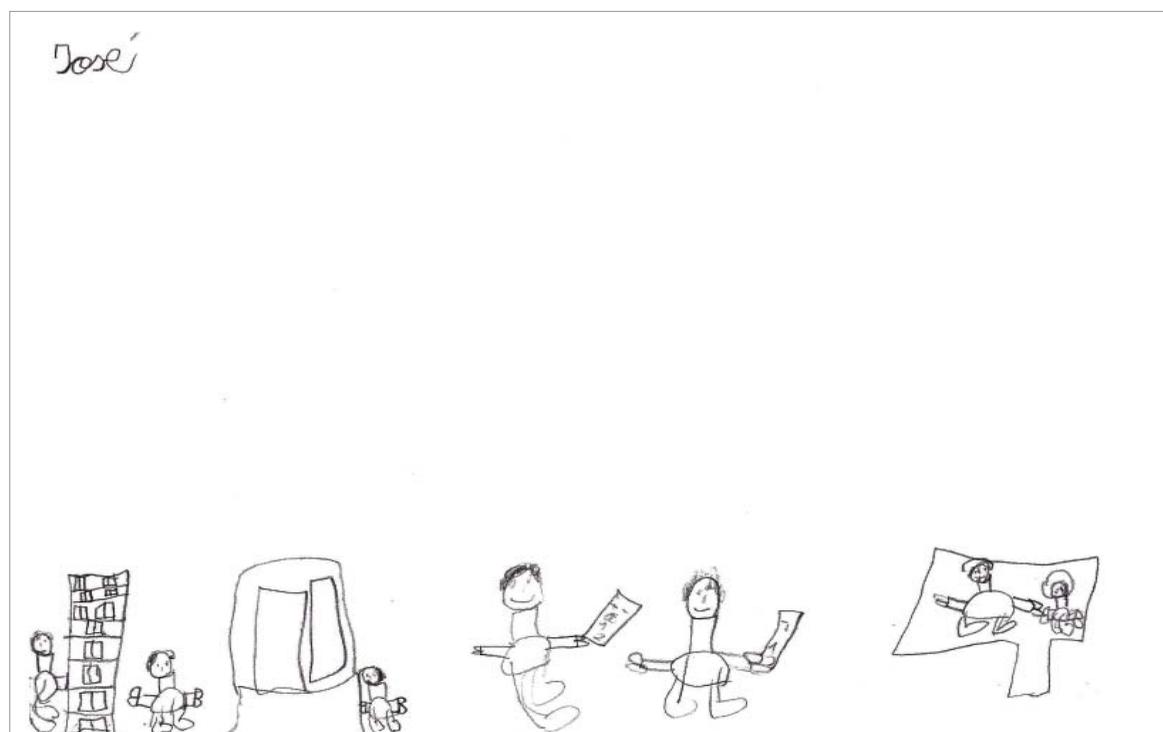
5.183. *Transcripción fónica literal de la conversación con Stefania sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).*

Stefanía nos explica, claramente, que los personajes buenos son el príncipe y la princesa, y los malos el mago y la bruja. El paralelismo existente entre las películas de la factoría Disney y el dibujo realizado por la niña resulta, por lo tanto, evidente. Cabe destacar que la niña no realizó ningún otro dibujo en el que apareciese la violencia, pues se centró en el reflejo de aspectos positivos al representar a la familia de *Los Simpson* y a la de *El Rey León*.

**José, 6 años,** colegio público Luís Rosales



5.184. José, 6 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras sobre papel.



5.185. José, 6 años (Octubre de 2010). *La familia imaginada*. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

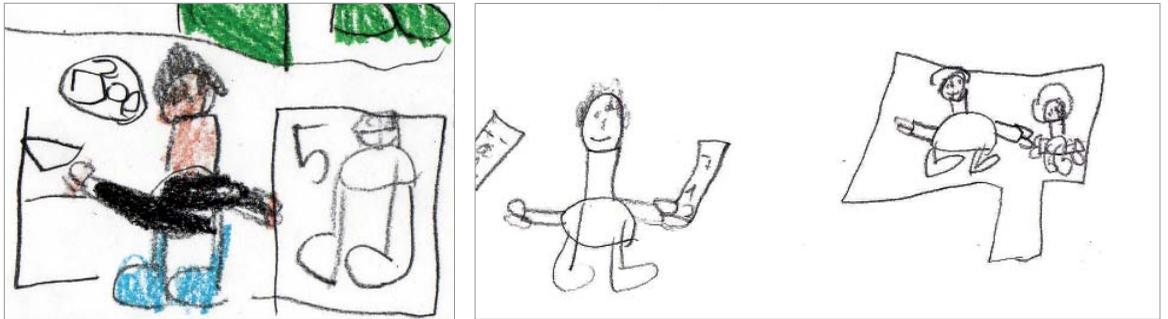
Cuando le pedimos a José que dibuje a su familia imaginada representa, también, a su propia familia. Nos cuenta que dibuja a su padre, a su madre y a su hermano Rodrigo, e incluso nos habla de otro niño de 5 años, Mario, que suponemos que es un amigo.

- **Investigador:** José, cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **José:** Este es el padre y yo jugando a la Wii (señala las figuras del centro), este es Mario y este es Luigi (señala a los personajes de la derecha que están representados dentro de lo que parece un televisor).
- **Investigador:** ¿Y la mamá que has inventado?, ¿Dónde está?
- **José:** La mamá aquí debajo del sillón.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo?
- **José:** Esconderse para que no le pille Rodrigo.

- **Investigador:** ¿Y quién es Rodrigo?
- **José:** El bebé.
- **Investigador:** ¿Y éste de aquí? (señalamos la figura de la izquierda)
- **José:** Ese es Mario, que tiene 5 años.

5.186. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre la familia imaginada (Octubre, 2010).

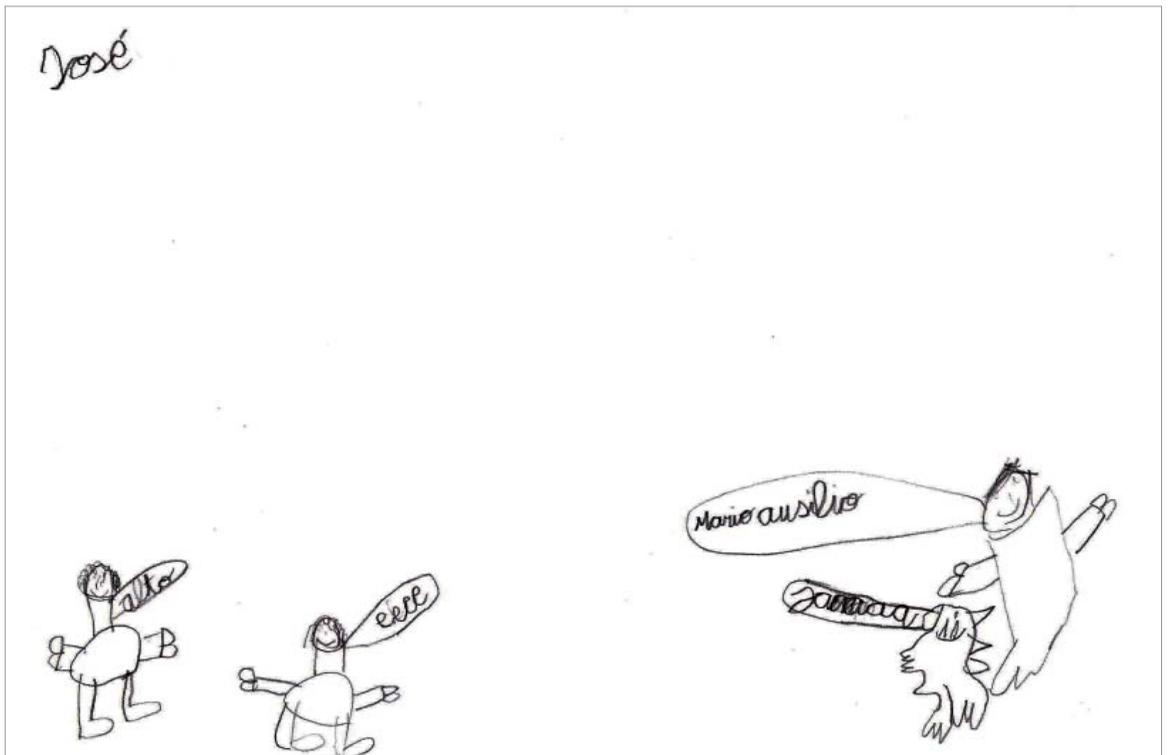
De nuevo, el niño representa un tipo de familia nuclear idéntica a la suya. Además, si comparamos este dibujo con el realizado en la primera actividad vemos que también refleja en este caso sus propias experiencias, pues se dibuja a sí mismo, de nuevo, jugando con la videoconsola.



5.187. José, 6 años

Detalles de José jugando con la videoconsola en el dibujo de su familia y en el de la familia imaginada.

José no relaciona, para nada, a su familia imaginada con ningún referente de su cultura visual. Dibuja a los miembros de su familia desarrollando acciones que normalmente realizan en la vida real e incluso la localización del dibujo es la propia casa del niño. No encontramos, tampoco, ningún paralelismo entre este dibujo y los realizados sobre *Los Simpson* y *El Rey León*.



5.188. José, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

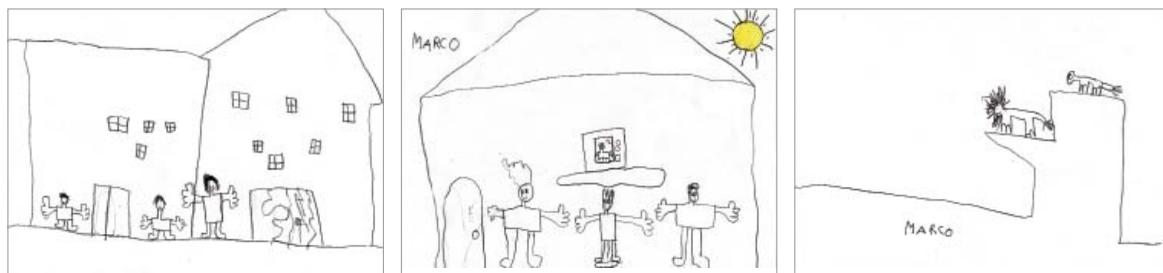
Cuando le pedimos a José que invente a personajes buenos y malos nos encontramos con que el niño dibuja, solamente, personajes del videojuego de Mario Bros.

- **Investigador:** Cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **José:** Este es Luigi, este es Mario y este es Bowser llevándose a la princesa.
- **Investigador:** ¿Y quién es Bowser?
- **José:** Un malo, el malo.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace el bueno y qué cosas hace el malo?
- **José:** El malo quiere secuestrar a la princesa para que se case con él y Mario y Luigi lo salvan.
- **Investigador:** Pero entonces estos personajes no te los has inventado ¿No? Los has copiado de tu videojuego favoritos, no?
- **José:** Afirma con la cabeza.

5.189. Transcripción fónica literal de la conversación con José sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).

Queda claro, por lo tanto, que en este caso los referentes que toma para su dibujo proceden de productos de su cultura visual. Hay que destacar, en el caso de José, que de las cinco actividades que realiza dibuja a Mario y a Luigi en dos de ellas y se dibuja a sí mismo jugando a la videoconsola en una tercera. Queda bastante claro, por lo tanto, que los videojuegos son elementos bastante importantes en la vida de este niño.

**Marco, 6 años,** colegio público *Luís Rosales*

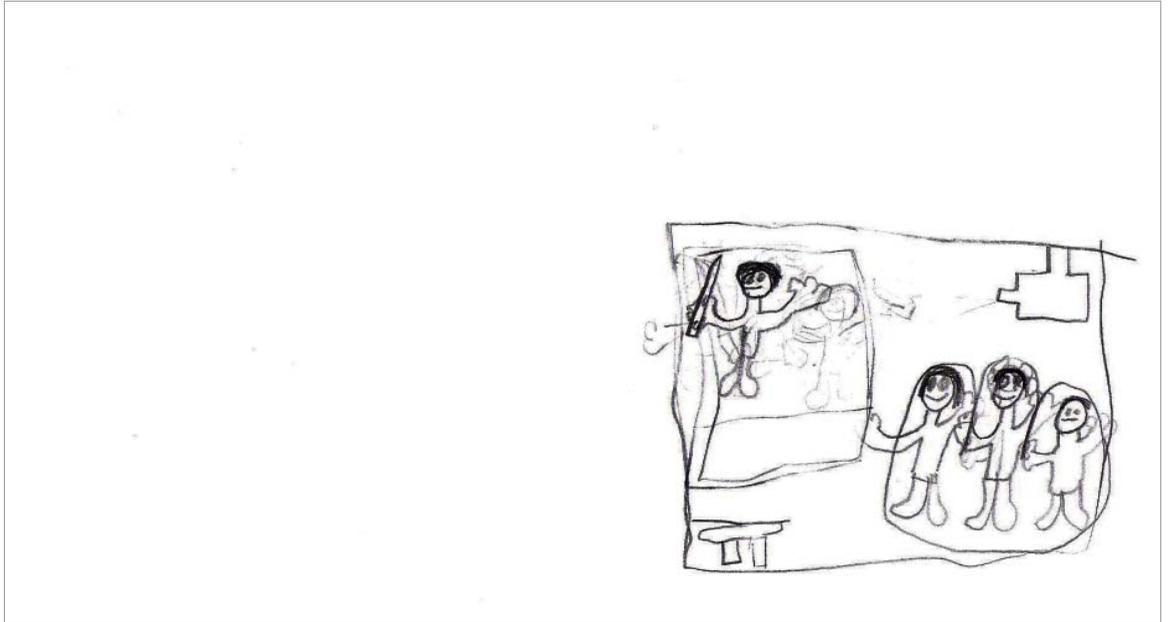


5.190. Marco, 6 años. *Mi familia* (izda.); *La familia de Los Simpson* (centro); *La familia de El Rey León* (dcha.). 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

En el dibujo sobre la familia imaginada Marco, al igual que en el dibujo sobre su familia, representa solamente a tres miembros de ésta: su madre, su hermana y él mismo. Según el niño, los tres están jugando a un videojuego de Harry Potter, de ahí que dibuje también al famoso niño-mago dentro del televisor.

- **Investigador:** Marco ¿Qué has dibujado aquí?
- **Marco:** He dibujado a mi madre, mi hermana y yo jugando a Harry Potter en el salón.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo mamá?
- **Marco:** Está sentada a ver como jugamos.
- **Investigador:** ¿Y tu papá?
- **Marco:** Es que mi mamá y yo estamos separados, digo mi papá y mi mamá están separados.
- **Investigador:** ¿Cómo crees que sería el papá perfecto?
- **Marco:** Ya lo tengo.
- **Investigador:** ¿Y qué cosas hace?
- **Marco:** Me regaña algunas veces, juega conmigo, me pone el ordenador.

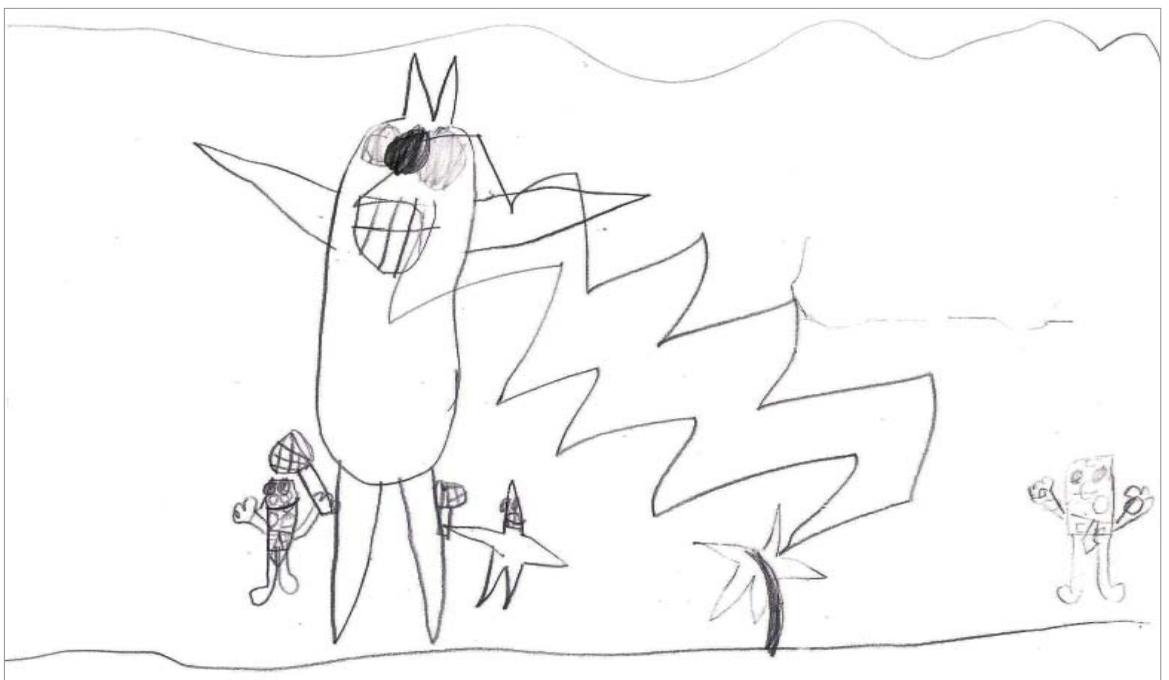
5.191. Transcripción fónica literal de la conversación con Marco sobre la familia imaginada (Octubre, 2010).



5.192. Marco, 6 años (Octubre de 2010). La familia imaginada. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Si comparamos este dibujo con el de su propia familia, podemos ver que el niño ya había excluido a su padre en aquella ocasión. Probablemente se deba al hecho de que, al vivir éste fuera del hogar familiar, el niño no lo ve todos los días. A pesar de todo, Marco nos transmite en su entrevista proximidad afectiva hacia la figura de su padre.

En definitiva, podemos decir que el niño toma como referente para el dibujo de una familia imaginada a la suya propia, a la que refleja realizando una actividad que parece habitual en su hogar. Sin embargo, es posible entender también que el niño está influido por los productos de la cultura visual, pues se dibuja jugando con su familia al videojuego de Harry Potter, un personaje procedente de una novela infantil, posteriormente adaptada al cine, que ha tenido un éxito rotundo entre pequeños y adolescentes.



5.193. Marco, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo. 210 x 297 mm. Lápiz sobre papel.

Por otro lado, cuando le pedimos a Marco que nos dibuje a un personaje malvado inventado hace un claro retrato de Plankton, el villano de Bob Esponja del que hemos hablado con anterioridad (ver imagen 5.180.), y que estaba ya presente en otro de los dibujos de los niños.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Marco:** Este es Plankton gigante y este Patricio (señala figura de la derecha) y Bob Esponja (señala la figura de la izquierda) y que le están dando con caza medusas y plankton ha quemado una casa.
- **Investigador:** Y ¿Por qué le están dando con un caza medusas a plankton?
- **Marco:** Porque es muy malo.

5.194. *Transcripción fónica literal de la conversación con Marco sobre los personajes buenos y malos (Octubre, 2010).*

## 5.2. Síntesis final de los dibujos analizados.

Con respecto al dibujo de la familia imaginada, esta actividad ha constatado, como decía Corman (1967), que los niños toman como referencia a su propia familia cuando se les pide que realicen esta actividad. Pero al mismo tiempo, los dibujos también nos han revelado que existe, en la actualidad, una clara influencia de las imágenes de la cultura visual en los niños/as. Llegamos a esta conclusión por dos hechos concretos:

- Por un lado, hemos visto que, si bien muchos niños dibujan a su propia familia cuando se les pide que representen a una familia imaginada, también es cierto que toman referencias que no proceden directamente de su experiencia. Los niños/as recurren, en varios casos, a representar situaciones o localizaciones que no están directamente relacionadas con su realidad inmediata: Sitúan a los personajes en Egipto, sentados sobre la luna o dibujan un elefante dentro de su casa.
- Por otro lado, cuando representan situaciones que son cotidianas para ellos hacen referencia, en muchos casos, a productos procedentes de su cultura visual: Se representan a sí mismos jugando a un determinado videojuego, como Mario Bros, o hacen referencia a personajes de ficción como Harry Potter.

Esta influencia de la cultura visual resulta aún más evidente cuando se les pide que inventen personajes buenos y malos. Los que no copian directamente un referente real como *Mario Bros* o *Bob Esponja*, se inspiran, claramente, en escenas que tienen mucho que ver con la violencia fantástica, en las que los personajes malvados son, casi siempre, monstruos malignos. A este respecto, también resulta interesante señalar que, durante el desarrollo de esta actividad, ningún niño ha dibujado a personajes de ficción característicos de las series que muestran la violencia real caricaturizada, como es el caso de la familia Simpson o los personajes de la serie Shin Chan.

Por último, también en lo relativo a la actividad de la creación de personajes, es necesario hacer mención al caso de Stefanía, la única niña cuyos dibujos fueron analizados en esta fase de la investigación<sup>4</sup>. Mientras sus compañeros del sexo masculino se orientan todos hacia una plasmación de la violencia fantástica presente tanto en las series de animación, como en los videojuegos, ella representa un tipo de violencia mucho más relacionada con las películas de Disney, en las que los protagonistas malvados ya no son monstruos, sino brujas o magos.

<sup>4</sup> Nos hubiera gustado, en este punto, contar con una muestra más equilibrada en cuanto al género de los niños/as, pero debemos aclarar que no pudo ser por razones ajenas a nuestras posibilidades, ya que esta fue la única niña que se encontraba en clase todos los días en los que acudimos al centro público de Luís Rosales a realizar estas cinco actividades.



# La familia, el género y la violencia en los videojuegos a partir del dibujo infantil.

Aplicación del método semiótico cultural:

Significado que dan los niños/as a los videojuegos  
y forma en la que se relacionan con ellos.

Una vez analizadas las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural de los niños/as de educación infantil y las imágenes procedentes de las series y películas de animación que éstos consumen, pasamos a realizar el mismo tipo de análisis con los videojuegos. Como hemos visto en el último apartado del capítulo anterior, los videojuegos constituyen, hoy en día, uno de los productos de la cultura visual más consumidos por los niños/as. En base a esto, la última fase de esta investigación se orientará a profundizar en la forma en la que los niños/as más pequeños interpretan estos productos y los relacionan con su contexto más cercano.

Para ello realizaremos, en primer lugar, un repaso general previo a los aspectos más importantes de los videojuegos dentro del cual se incluirá un breve estudio de su historia, los tipos de videojuegos existentes, los soportes y los géneros. Todos estos aspectos se desarrollarán en el primer apartado de este capítulo. En segundo lugar, haremos un análisis sobre cuáles son los videojuegos preferidos por los niños/as en la actualidad. Posteriormente, pasaremos ya a hacer referencia al estado de la cuestión sobre otros estudios que han trabajado acerca del modelo de familia, los roles sexistas y la violencia de género en los videojuegos.

Una vez sentadas todas estas bases sobre el videojuego será ya el momento de pasar a realizar el mismo tipo de análisis que se aplicó, en el capítulo anterior, a las series y películas de animación. Esto significa que, primero, llevaremos a cabo un contextualización de los significados culturalmente dados a la violencia fantástica y a la figura del monstruo en los videojuegos; y posteriormente, realizaremos un análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos. Para esto último hemos diseñado, como ya se dijo en capítulos anteriores, tres actividades con el alumnado:

- “Dibuja tu videojuego favorito”.
- “Inventa un nuevo videojuego”
- “Inventa un nuevo videojuego a partir de la siguiente historia: Imaginaros que sois un personaje que entra en la pantalla de un videojuego donde aparece una casa, un hogar familiar. Tenéis que ayudar y colaborar en las tareas del hogar y, al cabo de un rato, aparece en pantalla el monstruo de las cosquillas que pretende distraeros para que no podáis realizar vuestra tarea.”

Estas tres actividades son analizadas, en el apartado 5, de forma conjunta.

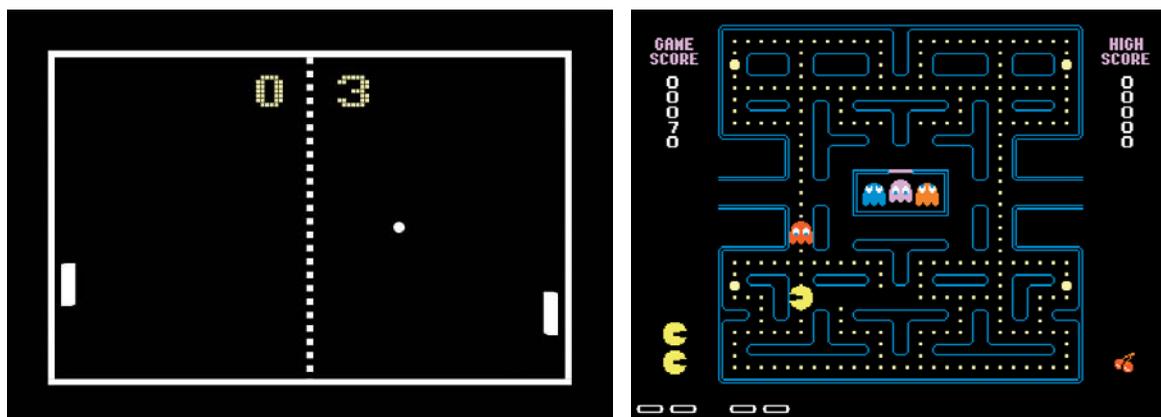
## 1. Repaso general previo de los aspectos más importantes de los videojuegos

### 1.1. Breve estudio de la historia de los videojuegos.

En los años 40 del siglo XX se desarrollaron las primeras aplicaciones relacionadas con los actuales videojuegos. Estamos hablando del primer simulador de vuelo desarrollado por técnicos americanos para el entrenamiento de los pilotos de guerra. Pero hubo que esperar casi dos décadas, concretamente hasta 1962, para que apareciera la tercera generación de ordenadores, de tamaño mucho más reducido y a un coste bastante más bajo que los anteriores. Esta evolución permitió que, poco a poco, los ordenadores se fuesen convirtiendo en productos de consumo, algo que trajo consigo, también, la evolución de los videojuegos. Pero lo cierto es que el contenido y el diseño de los primeros videojuegos tenía muy poco que ver con los actuales.

En 1972, un hombre llamado Nolan Bushnell funda la compañía *Atari*, la primera en comercializar un videojuego conocido con el nombre de *Pong*. Éste consistía en recrear a través del

ordenador una rudimentaria partida de tenis o ping-pong. Sólo tres años más tarde *Atari* presentaba *Indy 800*, un videojuego inspirado en un circuito de carreras que permitía que ocho jugadores compitieran simultáneamente y que ha pasado el primer videojuego en color de la historia. Pero si hablamos de *Atari*, no nos podemos tampoco olvidar de *Namco* una compañía japonesa creadora de juegos como el *Rally X*, el primer circuito que permitió el scroll en las 4 direcciones, y sobretodo, *Pac-Man*, uno de los videojuegos más famosos de la historia y cuyos gráficos siguen constituyendo, hoy en día, un verdadero icono para muchos jóvenes.



6.1. Videojuego Pong (Atari)

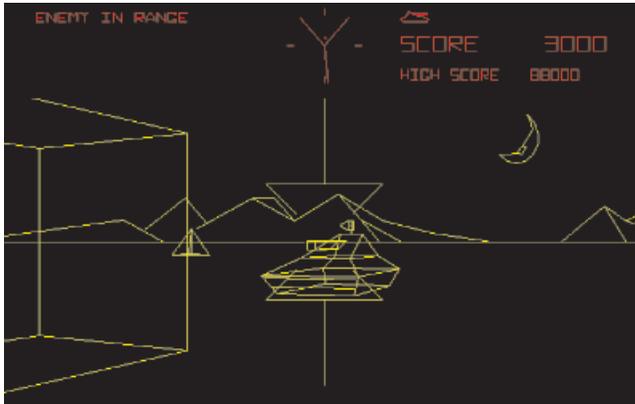
6.2. Videojuego Pac-Man (Namco)

Sin embargo, el producto que verdaderamente revolucionó el mercado de los videojuegos fue la primera videoconsola, bautizada como *Atari 2600*. Esta máquina, además de llevar estos productos multimedia hasta los televisores de las casas permitía intercambiar diferentes cartuchos que contenían distintos juegos. La *Atari 2600* permaneció en el mercado hasta el 1990, aproximadamente, convirtiéndose así en la consola que, aún a día de hoy, cuenta con el récord de permanencia en el mercado (Llorca, 2009). Por aquel entonces La firma *Atari* alcanzó un gran éxito en Estados Unidos y provocó, al mismo tiempo, una primera preocupación sobre los posibles efectos de los videojuegos en la conducta de los niños/as (Etxeberria, 2001).



6.3. Videoconsola Atari 2600

Hacia 1979, esta compañía desarrolló *Luna Lander*, el primer videojuego con gráficos vectoriales. Con ello se dio un gran paso hacia una concesión de la perspectiva en los juegos, que hasta aquel momento se basaban en imágenes dibujadas a través de píxeles. En aquel mismo año la empresa produjo otro éxito: *Asteroids*. Sólo un año más tarde sale al mercado *Battlezone*, un simulador de tanques que contaba con el primer entorno tridimensional. Sorprendió tanto que incluso las fuerzas armadas estadounidenses encargaron a la empresa una nueva versión para el entrenamiento de sus pilotos de tanques. Pero ese mismo año el mercado de los videojuegos se amplía, acogiendo con los brazos abiertos una nueva videoconsola lanzada por *Mattel*, la *Intellivisión*, que se convirtió en una durísima competencia porque contaba con un sistema de hardware más sofisticado.



6.4. Videojuego Battlezone (Atari)

6.5. Videoconsola Intellivision (Mattel)

En 1982 la empresa Coleco comercializa la *ColecoVision*, una consola de videojuegos que ofrecía también, al igual que la *Atari 2600*, su principal competidora, la capacidad de jugar con cartuchos. Esta máquina contenía un catálogo inicial de 12 juegos que se ampliaron hasta 100 desde el año de su lanzamiento hasta 1984. Coleco lanza, en conjunto con la compañía japonesa *Nintendo*, el juego *Donkey Kong* dentro del cartucho oficial inicial incluido con cada consola. Este juego incluye al personaje de Mario, que se convertiría en el principal éxito de *Nintendo* durante los años posteriores.

Sólo un año más tarde Atari y el cine se unen para desarrollar el videojuego de *Star Wars*, en el que la principal evolución la constituye la tridimensionalidad del juego. Ya en 1983, en Japón se lanza la consola *Famicom*, una consola familiar de *Nintendo Entertainment System*. Esta máquina marca la segunda era de los videojuegos y el inicio de la importancia de la empresa *Nintendo* de forma independiente en el mercado. El éxito total alcanzado por el aparato hizo que se convirtiera en el sistema de videojuegos más vendido desde la *Atari 2600*. La *NES* convirtió a *Nintendo* en la compañía japonesa más exitosa en 1990. En el año 87, resulta también un hito el lanzamiento del juego *Street Fighter*, un interactivo basado en la estética del manga y el anime japonés que cuenta con una gran carga de violencia. Su éxito se debía, entre otras cosas, a la gran calidad que presentaba en cuestión de movimiento, color y sonido.



6.6. Videojuego Street Fighter



6.7. Videoconsola portátil Game Boy (Nintendo)

Todos estos avances hicieron que, a partir de la década de los 80, la industria de los videojuegos fuese incluso más rentable que Hollywood, convirtiendo a las consolas en un fenómeno de masas a nivel mundial (Díez, 2004). Durante aquellos años comienzan a producirse, incluso, pequeñas consolas portátiles alimentadas por pilas, como la *Game Boy* de la compañía *Nintendo*.

Por lo que respecta a nuestro país fueron los años 90 cuando se extendieron de manera masiva los juegos creados por las dos principales compañías del momento, *Sega* y *Nintendo*. Entre ellos podemos destacar *Mortal Kombat*, que en el año 92 fue el primero en dar la voz de alarma sobre los contenidos violentos de estos productos (Llorca, 2009). Esto trajo como consecuencia que, durante esa década, proliferasen una gran variedad de investigaciones en distintas áreas como la medicina, la sociología, la psicología y la educación, que trataban de ahondar en las consecuencias que tenía la exposición de los niños/as a este tipo de juegos, algo que aumentó la preocupación por parte de los padres, educadores y medios de comunicación (Etxeberria, 2001).

También a partir de esa década el mercado de los videojuegos se bifurca hacia dos vías de difusión: Los juegos para PC y los juegos para videoconsolas. Las nuevas tecnologías, los nuevos procesadores de alta velocidad y el abaratamiento de la producción posibilitan en aquel momento la creación de nuevas consolas de enorme potencia. Asimismo, el abaratamiento de precios también permite un uso mucho más democrático de los ordenadores, motivo por el cual se crean programas de juego específicamente ideados para este tipo de computadoras. Se presentan entonces numerosos juegos en formato CD-ROM y DVD, todos ellos destinados al mercado del ordenador personal. Por otro lado, proliferan también a un ritmo vertiginoso los avances técnicos en los que se refiere a las tres dimensiones y las técnicas basadas en la realidad virtual. Por todos estos motivos comienzan a crearse nuevos modelos de consolas como la *Sega Saturn* de 32 bits y con lector de CD, la *PlayStation* de *Sony*, que continúa siendo, a día de hoy, una de las más populares del mercado o la *Nintendo 64* que se comercializa en el 96 publicitando la sensación conseguida de una tercera dimensión. A finales de la década, la potencia de esta última es superada por la nueva videoconsola de *Sega*, la *DreamCast*, que contaba con un hardware muy potente equivalente al de un ordenador personal del momento. Hablamos ya de la séptima generación de consolas, dentro de la cual se encuentra también la *Play Station 2*, que irrumpe en el mercado en el año 2000 y se sigue comercializando aún hoy en día y cuenta con un importante número de usuarios.



6.8. Versión clásica del videojuego Mario Bros en dos dimensiones.

6.9. Versión actual del videojuego Mario Bros en tres dimensiones.

Desde aquellos años, la carrera de las diferentes compañías por sacar al mercado la última tecnología en consolas no ha cesado: Nuevos potenciales, mayores velocidades, mejor procesamiento de gráficos, interfaces con Internet, etc. Aparecen numerosas versiones de la *Game Boy Classic: Game Boy Pocket, Game Boy Color, Game Boy Light, Game Boy Advance...* Microsoft desarrolla la *X-Box* y *Nintendo* la *Game Cube*.

Pero cuando ya parecía que no se podía ir más allá, nace la séptima generación de videoconsolas: con la *Xbox 360, PlayStation 3, PlayStation Portable* y las revolucionarias *Wii* y *Nintendo DS*.

La *Wii* es la sexta videoconsola de sobremesa producida por *Nintendo*. Desde su lanzamiento, la consola ha recibido numerosos premios por la innovación de su mando, algo que la ha dotado de una gran popularidad y que ha generado rápidamente un gran número de ventas. Esta máquina se controla a través de un mando inalámbrico, el *Wiimote*, que puede ser usado como un dispositivo de mano con el que se puede apuntar a la pantalla y que detecta la aceleración de los movimientos en tres dimensiones. Además, esta videoconsola puede sincronizarse con la consola portátil *Nintendo DS*, lo que le permite aprovechar su pantalla táctil. Sin embargo, lo que aporta en realidad muy buenas críticas a la *Wii* es su paquete de juegos *Wii Sports*, un simulador de cinco deportes diseñado para demostrar las capacidades inalámbricas y sensoriales de esta consola que incluye juegos como el tenis, el béisbol, los bolos, el golf o el boxeo. En esta novedosa aplicación los jugadores usan el mando de la consola para imitar los movimientos hechos en la vida real en esos deportes, como mover una raqueta de tenis. Un equipo multidisciplinar integrado por la Universitat de València, la Politècnica, la Jaume I, el hospital General de Valencia y el Centro de Investigación Biomédica en Red Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición está incluso desarrollando, actualmente, un estudio sobre la eficacia de estos juegos activos en el control del peso y la obesidad infantil (Prats, 2011).

246



6.10. Chico jugando al videojuego de tenis del paquete de juegos *Wii Sports*.

6.11. Videojuego de tenis del paquete de juegos *Wii Sports*.

Al margen de críticas positivas o negativas, lo cierto es que los videojuegos se han hecho con un hueco importante en la vida de los niños/as de las últimas generaciones, pasando a constituir, en muchos casos, un elemento de la cultura visual infantil más cercano y común para ellos que la televisión o el cine. Por eso creemos que era imprescindible incluirlo en esta investigación, cuyo objetivo primordial es acercarse al significado que dan los niños/as a los referentes culturales y sociales procedentes de las imágenes de la cultura visual infantil y observar la forma en la que se relacionan con ellos.

## 1. 2. Clasificación de los tipos de videojuegos existentes.

A pesar de que, como ya hemos visto, los videojuegos son productos tecnológicos de consumo que están en constante cambio, varios estudios señalan que existen una serie de juegos que presentan características similares y que, por lo tanto, es posible clasificar según una serie de categorías (Estallo, 1995).

TIPO DE JUEGO	CARÁCTERÍSTICAS	EJEMPLOS
ARCADE	Ritmo rápido de juego. Tiempo de reacción mínimo. Atención focalizada. Componente estratégico secundario.	Laberintos Circuitos Batallas estelares
SIMULADORES	Baja influencia del tiempo de reacción. Estrategias complejas y cambiantes. Conocimientos específicos.	Instrumentales (simuladores de vuelo, de coches, etc.) Situacionales (simulan situaciones de la actividad humana, como el videojuego <i>Los Sims</i> del que hablaremos más adelante) Deportivos ( <i>Wii Sports</i> , por ejemplo)
ESTRATEGIA	Se adopta una identidad específica. Solo se conoce el objetivo final del juego. Desarrollo mediante ordenes y objetos.	Aventuras gráficas Juegos de rol Juegos de guerra Juegos educativos Juegos de lógica
JUEGOS DE MESA DIGITALES	Adaptación al ordenador o a la consola de los juegos de mesa clásicos.	Cartas Ajedrez Ping pong Trivial Pursuit Puzzles

6.12. Tabla realizada tras la lectura de los estudios realizados por Estalló (1995) sobre los tipos de videojuegos, revisando y completando la información con datos actuales.



6.13. Videojuego del clásico juego de mesa Trivial Pursuit.

### 1.3. Soportes para videojuegos existentes en la actualidad.

Hoy en día la variedad de soportes en los que podemos utilizar un videojuego es bastante amplia. Antes vimos algunos de ellos, como los dispositivos portátiles o máquinas de bolsillo. Pero según autores como Levis (1997) o Marqués (2003) existen algunos más que, a pesar de presentar estructuras parecidas, cuentan, cada uno de ellos, con sus características propias; algo que determina tanto su forma de uso como los tipos de juego que soportan.

Tipo de Soporte	Forma de uso	Ejemplos
MICROORDENADOR U ORDENADOR PERSONAL.	Es una de las plataformas más potentes de videojuegos en la actualidad. Cada día hay más ordenadores en las casas, lo cual facilita su uso con finalidades lúdicas.	Juegos interactivos en soporte CD-ROM, DVD, disco...
RED TELEMÁTICA.	Hace alusión a los juegos en red, en los que se utiliza la máquina para jugar con otras personas a través de redes informáticas.	Juegos interactivos en red (Internet, intranets...).
VIDEOCONSOLA	Son conectadas al televisor y se diferencian del resto de las plataformas porque necesitan cartuchos o sistemas propios de lectura de discos compactos. Cada empresa ha comercializado un tipo de videoconsola y juegos específicos para cada una de ellas, siendo éstos incompatibles con las demás.	Sega Dreamcast, PlayStation 2, Nintendo GameCube Xbox 360, PlayStation 3, Wii, etc.
MÁQUINA DE BOLSILLO o DISPOSITIVO PORTÁTIL	Se trata de consolas portátiles que incorporan una pantalla de visualización y permiten al niño/a jugar en cualquier lugar sin disponer de ningún tipo de conexión.	GameBoy, Game Boy Advance SP, Play Station Portable, Nintendo DS, etc.
TELÉFONO MÓVIL	El desarrollo de juegos para los móviles hace de éstos una alternativa de ocio que rivaliza con las videoconsolas portátiles. Esta tendencia de crecimiento viene motivada por el aumento de la resolución en las pantallas de los móviles, la mejora en la velocidad de acceso a Internet y la proliferación de las pantallas táctiles.	Videojuegos de pago que se descargan desde los llamados "onportal" de los operadores de telefonía móvil.

6.14. Tabla realizada tras la lectura de los estudios realizados por Díez (2004) sobre los tipos de soporte, revisando y completando la información con datos actuales.

## 1.4. Los géneros del videojuego en la actualidad.

José María Escribano realiza en 2007 un proyecto de investigación que lleva como título *Arte y Videojuego. El videojuego como herramienta artística. Una aproximación al fenómeno del lenguaje cibernético y su aplicación e influencia en las Bellas Artes*. En él clasifica los videojuegos basándose en una división por géneros que depende tanto de la tradición histórica como de los distintos modos de juego. Nosotros, teniendo en cuenta este estudio, hemos realizado nuestra propia clasificación.

### De acción y aventura.

Los juegos de acción y aventura son aquellos en los que el jugador/a ordena al protagonista de la acción lo que debe hacer para alcanzar el objetivo final. En este tipo de juegos se progresa de forma lineal por toda la pantalla enfrentándose a un determinado número de enemigos con una gran variedad de armas. El objetivo final es llegar a pantallas de dificultad alta para alcanzar o capturar algún elemento o instrumento importante. Normalmente al final de cada fase aparece un enemigo especial con el que hay que enfrentarse existiendo un alto nivel de dificultad. Estos juegos presentan secuencias lógicas muy repetitivas y una progresión lineal, dos características que los dotan de sencillez y hacen que su aprendizaje sea rápido. Las historias, que normalmente requieren un alto nivel de implicación de los jugadores/as, se desarrollan en escenarios progresivos en el que los protagonistas presentan personalidades definidas.

Dentro de estos juegos de acción se encuentran los denominados “juegos de rol”, en los que un gran número de jugadores interactúa dentro del mismo juego. En este tipo de juegos se establecen unas determinadas reglas que definen razas, profesiones, género, personalidad, etc. Cada jugador/a asume un papel, de tal forma que acaba por sentirse identificado/a con dicho rol (Escribano, 2007). Asimismo, otra variante de los videojuegos de acción y aventura son los denominados juegos de “plataforma”, una tipología en la que el personaje principal debe avanzar esquivando a los personajes enemigos que le salen al paso y saltando entre diferentes plataformas (de ahí su nombre) tratando de evitar caer al suelo o al vacío (Escribano, 2007).

### De conducción y carreras.



6.15. Videojuego basado en la película de animación de la factoría Disney Cars.

Los videojuegos de conducción tienen un contenido relacionado con el mundo del motor. En la actualidad estos juegos ofrecen a los jugadores una alta posibilidad de personalización permitiendo crear y modificar equipos de carrera, establecer campeonatos, etc. La gran mayoría de los videojuegos de conducción (coches de lujo, Fórmula 1, MotoGP, etc.) presentan modalidades comunes de partida: cronometradas, uno contra uno, carreras de varios vehículos. La progresión del juego depende de los puntos obtenidos pues estos se traducen en una progresiva mejora del vehículo. En la actualidad, al hablar de estos videojuegos, hay que tener en cuenta el gran realismo de los circuitos y de las ciudades donde se desarrollan los campeonatos, un aspecto que estimula, en gran medida, la compra de estos productos por parte de los “pilotos virtuales” (Escribano, 2007).

### Deportivos.

En el género deportivo se integran todos los videojuegos relacionados con este tipo de actividades: fútbol, baloncesto, artes marciales, golf, tenis... En los últimos años este género es el que ha experimentado una mayor evolución en cuanto a la forma de participación. Como ya dijimos antes, la videoconsola Wii de Nintendo ha incorporado en sus juegos deportivos el movimiento corporal del usuario para la ejecución de las acciones, algo que ha puesto a muchos detractores de los videojuegos a favor de esta tecnología (Escribano, 2007).

### De lucha y combate.

Los videojuegos de lucha o combate son aquellos que presentan la acción en un rin, un campo de batalla o escenario de guerra. El objetivo final del juego consiste en destruir al enemigo (Escribano, 2007). Según Díez (2004), es posible diferenciar tres categorías dentro de este tipo de juegos:

- Los juegos de disparo: Consistentes en apuntar y disparar a todos los elementos en movimiento que aparecen en la pantalla.
- Los juegos de antiterrorismo: Consistentes en destruir a grupos terroristas que amenazan la paz mundial.
- Los juegos de lucha individual: Consistentes en el enfrentamiento entre distintos grupos de personas sobre un escenario de guerra.

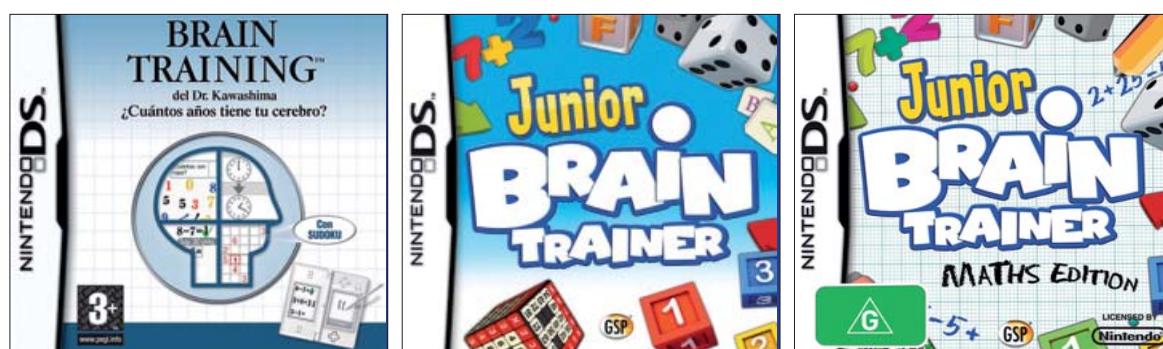


6.16. Videojuego de Pressing Catch

### De inteligencia y destreza mental.

En este tipo de juegos el usuario debe de resolver algún tipo de puzzle o rompecabezas, combinando un cierto número de piezas para resolver problemas que van adquiriendo más nivel de dificultad conforme se va avanzando en el juego. Hay que resaltar que estos juegos están creados para la estimulación intelectual y el desarrollo de la destreza mental (Escribano, 2007). Uno de los más populares actualmente es el *Brain Training* de la *Nintendo DS*.

Cada jugador comienza el juego con una serie de “vidas” que se van perdiendo conforme ya que esto puede causar la pérdida de una “vida” a nuestro personaje. En este tipo de juegos la Secuencia Lógica es casi totalmente repetitiva, ya que sólo cambia la estética de los escenarios y en algunos casos de los personajes ya que adquieren determinados objetos para seguir la lucha.



6.17. Diferentes versiones del videojuego Brain Training de la videoconsola portátil Nintendo DS.

### De estrategia y simulación

Los videojuegos de estrategia y simulación se caracterizan por el manejo del funcionamiento coordinado de muchos elementos con un fin determinado (personajes, vehículos, etc.). El jugador participa en un combate en el que para ganar debe predecir la forma de actuar de su contrincante. Hoy en día estos juegos se pueden desarrollar de manera virtual en tiempo real de forma que es posible jugar con personas de todas las partes del mundo que puedan disfrutar de una conexión óptima a Internet. Los usuarios de este tipo de juegos los prefieren porque argumentan que su aprendizaje es más complejo y, por lo tanto, causa más satisfacción (Escribano, 2007).

Finalmente hay que destacar que, como cualquier aparato informático, los videojuegos también aplican los avances y recursos tecnológicos más actuales. Conforme evoluciona la tecnología y los métodos de visualización los nuevos recursos han permitido que se produzca la fusión entre videojuegos. Hoy en día los juegos de estrategia están muchas veces combinados, por ejemplo, con los juegos acción y aventura algo que también pasa con los de lucha y combate. En definitiva, hoy en día los géneros son mucho más complejos de delimitar o catalogar que hace algunos años.

## 2. Los videojuegos preferidos por los niños/as en la actualidad.

Actualmente, las ventas de los videojuegos suponen un 40% del total de juegos vendidos en nuestro país y la facturación que las empresas realizan gracias este tipo de productos está en torno a los 300.000 millones de euros. Esto significa que estos juguetes ocupan los primeros puestos en lo que se refiere a las preferencias de los niños/as (Etxeberria, 2001). Debido a este éxito Funk realizó, ya en el año 93, una clasificación temática sobre los tipos de videojuegos preferidos por los niños/as. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Género del videojuego	% de preferencia
De violencia fantástica	32%
Deportivos	29%
Temas generales	20%
De violencia humana	17%
Educativos	2%

6.18. Tabla de clasificación temática sobre los tipos de videojuegos preferidos por los niños/a en los años noventa (Funk, 1993).

Cinco años después Gros (1998) elaboró una tabla similar, pero esta vez se centró en el análisis de una muestra formada los niños/as de siete centros de Educación Primaria, en la que hizo una diferenciación de las preferencias en cuestión de género.

Orden	Niños	Niñas
1	PC Fútbol	Super Mario 64
2	Street Figther	Sonic
3	Bola de Dragón	Tetris
4	Super Mario	Street Figther
5	Mortal Kombat	El Rey León

6.19. Tabla juegos preferidos en Enseñanza Primaria (Gros, 1998).

Tras analizar los resultados obtenidos este autor llegó a la conclusión de que los videojuegos preferidos por los niños se centraban en temáticas violentas y de tipo deportivo, mientras las niñas optaban por los juegos de plataforma, de estrategia y de destreza mental.

Nosotros decidimos contrastar esta información con los datos recogidos por nosotros mismos en los primeros sondeos realizados en la Escuela Infantil Pública de Jun (Ver tabla 3.4. del capítulo 3). Según nuestros sondeos, aproximadamente un 81% de niños/as de edades comprendidas entre los 5 y 6 años tienen videojuegos en casa, entre los cuales se encuentran tanto algunos con temáticas que presentan fuertes dosis de violencia (*Pressing Catch*) como otros protagonizados por algunos de los personajes de sus series y películas de animación preferidas (*Cars* o *Los Simpson*).

Por un lado, tras la realización de las entrevistas confirmamos lo expuesto por Gros (1998) cuando afirmaba que los videojuegos preferidos por los niños se centraban en temáticas violentas y de tipo deportivo, mientras las niñas optaban por los juegos de plataforma, de estrategia y de destreza mental. A eso añadiremos, además, que una de las cosas que más nos llamó la atención es la gran cantidad de juegos consumidos por los niños/as que están protagonizados por sus personajes preferidos del cine y la televisión. A continuación se muestran fragmentos de algunas de las conversaciones mantenidas con estos niños/as en la escuela infantil pública de Jun. Los datos no incluidos a continuación se encuentran recogidos en el ANEXO 1 de esta investigación.

### **Javier, 6 años, escuela infantil pública de Jun**

- Investigador: ¿Tienes videojuegos en casa?
- Javier: Sí, solo tengo uno, papa me va a comprar uno pero todavía no me lo ha comprado, yo quería el de Nemo pero no me lo ha comprado.
- Investigador: ¿Y qué videojuego tienes en casa?

- **Javier:** Pues el de los marciano y tiene que dispararle y si ello me da con la flecha me mato y empieza otra ve de nuevo.

6.20. Transcripción fónica literal de la conversación con Javier sobre los videojuegos (Noviembre, 2007).

**Nerea, 5 años,** escuela infantil pública de Jun

- **Investigador:** Bueno cuéntame, ¿Tienes videojuegos en Casa?
- **Nerea:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y qué juegos tienes?
- **Nerea:** El de los monos, tú eres el mono y tienes que hacer muchas pruebas.
- **Investigador:** ¿Y tienes alguno más?
- **Nerea:** Yo tengo el de los monos y el de la Barbie y mi hermano tiene más, *Fifa 2007, 2006, el señor de los anillos*. También tiene la *Nintendo Ds*.
- **Investigador:** ¿Y tú juegas con la *Nintendo*?
- **Nerea:** Si y también la juego al de hermano oso.
- **Investigador:** ¿Y cuál es el juego que más te gusta?
- **Nerea:** El de los monos, por que pasas pruebas.
- **Investigador:** ¿Y cuándo juegas?
- **Nerea:** Pues todos los días.

6.21. Transcripción fónica literal de la conversación con Nerea sobre los videojuegos (Noviembre, 2007).



6.22. Videojuego de Barbie.

**Raúl, 5 años,** escuela infantil pública de Jun

- **Investigador:** ¿Tienes videojuegos en casa?
- **Raúl:** Sí.
- **Investigador:** ¿Si? ¿Cuáles tienes?
- **Raúl:** El de *Pressing Catch*, el de *Crash*, el de *Los Simpson* y el de *Gambra* (el niño se refiere a un personaje de *Bola de Dragón*).
- **Investigador:** ¿Cuál?

- **Raúl:** El de Gamba.
- **Investigador:** ¿De sombras?
- **Raúl:** No, el de Goku. (se refiere al videojuego de *Bola de Dragón*).
- **Investigador:** ¿Y juegas mucho?
- **Raúl:** Todos los días.
- **Investigador:** ¿Todos los días juegas?, ¿Mucho tiempo?
- **Raúl:** Por la tarde.
- **Investigador:** ¿Pero muchas horas?
- **Raúl:** Muchas horas, sí.
- **Investigador:** ¿Siempre a los mismos juegos?
- **Raúl:** El de Goku siempre.

6.23. Transcripción fónica literal de la conversación con Raúl sobre los videojuegos (Noviembre, 2007).



6.24. Videojuego de *Bola de Dragón*.

**Judith, 5 años,** escuela infantil pública de Jun

- **Investigador:** ¿Tienes videojuegos en casa?
- **Judith:** Sí.
- **Investigador:** ¿Que videojuegos tienes?
- **Judith:** La *Nintendo*, después tengo el de la princesa, el del Mario, me encanta más el de las princesas.
- **Investigador:** ¿Esos juegos en que consisten?
- **Judith:** Es que tengo un juego que tiene aparte el de *La Sirenita* y el de la Jasmín y tiene como un dragón que se come las princesas y la princesa dice ¡oooooooooh!, ¡Mamá me han pillado!

6.25. Transcripción fónica literal de la conversación con Judith sobre los videojuegos (Noviembre, 2007).

Por otro lado, y también en base a los resultados obtenidos, elaboramos una tabla de porcentajes como la de Funk (1993) que se adaptaba más a nuestras necesidades por el hecho de concentrar su muestra en niños/as de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Los géneros definidos se basaron tanto en los resultados obtenidos como en la clasificación de Escribano (2007) explicada anteriormente. A continuación exponemos los resultados obtenidos.

Género del videojuego	% de preferencia
<b>Videojuegos violentos</b> (se incluyen aquellos que tienen violencia explícita como las aventuras gráficas que incluyen peleas pero cuya carga violenta es menor)	58%
<b>Aventura gráfica sin carga de violencia</b>	10%
<b>Juegos con temática deportiva.</b>	10%
<b>Juegos de conducción y carreras.</b>	8%
<b>Juegos educativos.</b>	4%

6.26. Clasificación temática sobre los tipos de videojuegos preferidos por los niños/as de Educación Infantil en la actualidad, según nuestros primeros sondeos.

A continuación se muestra una tabla en la que aparecen desglosados todos los videojuegos a los que los niños/as se refirieron en las entrevistas realizadas.

Género del videojuego		Videojuegos preferidos	
		Niños	Niñas
Videojuegos violentos	<b>Videojuegos con violencia explícita</b>	1. Juegos bélicos. 2. Superhéroes (Spiderman, Batman, Superman) 3. Bola de Dragón. 4. Pressing Catch.	
	<b>Aventura gráfica con carga de violencia</b>	1. Crash Bandicoot 2. Super Mario Bros. 3. Sonic. 4. Zelda. 5. Harry Potter. 6. Disney: Peter Pan. 7. Los Simpsons.	1. Super Mario Bros. 2. Los Simpsons. 3. Sonic.
<b>Aventura gráfica sin carga de violencia</b>		1. Disney: Winnie Pooh. 2. Disney: Mickey Mouse.	1. Disney Princesas. 2. Hello Kitty. 3. Divas Girls: Princesas.
<b>Juegos con temática deportiva.</b>		1. Fifa. 2. Esquí.	1. Esquí. 2. Hula Hopp (juego de baile)
<b>Juegos de conducción y carreras.</b>		2. Cars.	1. Speed 2. 2. Cars.
<b>Juegos educativos.</b>		Juegos encontrados en el ordenador de las diferentes aulas de Educación Infantil.	

6.27. Clasificación temática sobre los videojuegos preferidos por los niños/as de Educación Infantil en la actualidad, según nuestros primeros sondeos.

Hay que tener en cuenta que las preferencias de los niños y niñas en los videojuegos varían continuamente según los tipos de juegos, las modas, las campañas y otra serie de variables muy complejas, de tal manera que resulta difícil establecer unas prioridades en la elección de los juegos con validez permanente (Etxeberria, 2001).

### 3. El modelo de familia, los roles sexistas y la violencia en los videojuegos. Estado de la cuestión: ¿Qué sabemos hasta ahora?, ¿Quiénes han investigado sobre el tema?

#### 3.1. Algunos estudios sobre la representación de los videojuegos a través del dibujo infantil.

Lo primero que tenemos que decir, es que, a través del dibujo infantil se ha investigado muy poco sobre el tema del videojuego. De hecho, solo hemos encontrado dos casos en los que se relaciona esta estrategia de investigación con los nuevos juegos multimedia.

En primer lugar hablaremos de Eugene F. Provenzo, que realizó, en 1992, un estudio sobre los videojuegos utilizando el dibujo infantil llamado *The video generation*. En él les pidió a una serie de niños/as que representasen y describiesen a los personajes femeninos y masculinos de algunos videojuegos. Lo más llamativo de los resultados obtenidos por Provenzo fue el hecho de que, tanto en los dibujos realizados por los niños como en los ejecutados por las niñas, las mujeres eran representadas y descritas como las figuras menos interesantes.

El segundo estudio al que haremos referencia es *Gender differences in children's construction of videogames*, realizado por Yasmin B. Kafai en el año 96. Esta investigadora llevó a cabo el análisis de una serie de representaciones hechas por un grupo de niños/as a los que les pidió que diseñasen un videojuego. Los resultados mostraron que los niños creaban juegos muy parecidos a los que producían las grandes empresas comerciales. Por el contrario, la mayor parte de las niñas declaraban no interesarse por los videojuegos, sin importarles ni su contenido, ni la violencia que aparecía en ellos. Por esta razón las chicas recurrían a personajes y entornos habituales o cotidianos en sus diseños, mientras los niños imaginaban ambientes irreales y cargados de fantasía. Asimismo, la diferencia era apreciable también en lo referente a la creación de los personajes, mientras los niños incluían varios personajes secundarios a los que daban nombres fantásticos, las niñas se centraban en los personajes protagonistas, a los que ni siquiera definían en cuestiones de edad o sexo, dando lugar a avatares muy simples desprovistos de cualquier tipo de caracterización.

El resto de los estudios realizados sobre el género, la raza, la violencia y la familia en los videojuegos no se han abordado a través del dibujo infantil, sino que se han basado en estrategias como la entrevista, la práctica comparativa y el análisis de personajes.

#### 3.2. El sexismo en los videojuegos.

Desde los primeros años de aparición de los videojuegos existe un papel importante con respecto a las diferencias que se dan a los roles masculinos y femeninos. Son numerosos los estudios que afirman que las mujeres tienen un papel más pasivo, apareciendo en muchas ocasiones como víctimas o en papeles secundarios, a continuación repasaremos algunos de ellos.

En el estudio *The video generation*, realizado por Eugene F. Provenzo en 1992, del que ya hablamos antes, se realizó un análisis de 47 cubiertas de diferentes videojuegos. Los resultados

confirmaron que en esas cubiertas figuraban un total de 115 varones y 9 mujeres. Asimismo, se vio que 20 los varones presentaban una postura dominante que no adoptaba ninguna de las mujeres y que 47 de las imágenes analizadas mostraban un escenario en el que las mujeres estaban capturadas y necesitaban ser liberadas. Pero Provenzo no fue el único que realizó estas afirmaciones, pues otros muchos estudios (Braun, 1986; Strasburgber, 1993; Colwel, 1995) concluyen que la representación de la mujer en los videojuegos está minusvalorada y que ésta se representa en actitudes pasivas y dominadas. Realmente, son pocas las investigaciones que no hallan diferencias entre las representaciones realizadas en los videojuegos de las mujeres y de los varones.

En el año 2002 Urbina Ramírez amplía el estudio realizado por Provenzo (1992) y analiza 79 portadas de juegos para videoconsolas y 87 para PC. En cuanto a los juegos de consola, concluye que la diferencia entre el número de personajes masculinos y femeninos es abrumadora a favor de los primeros. A pesar de esto, lo cierto es que existe un notable descenso del porcentaje de personajes masculinos en las portadas de los juegos de aquel momento con respecto a los estudiados por Provenzo (un 36% frente a un 68,59%). Además, Ramírez (2002) habla, por primera vez, de la figura masculina “sumisa” en los videojuegos. Sin embargo, la conclusión es que el porcentaje de figuras masculinas dominantes aumenta. Asimismo, se constata una mayor presencia de la figura femenina, aunque este incremento no es proporcional al descenso de la figura masculina. Otro de los nuevos roles que define Ramírez (2002) es el de la figura femenina “dominante”, que se da en un 4,36% de las cubiertas analizadas. En definitiva, podría decirse que pasados diez años desde el estudio de Provenzo (1992) el cambio social referente al tratamiento de la figura femenina en los videojuegos no parece haber tenido lugar. Los personajes masculinos siguen siendo mucho más frecuentes que los femeninos y, además, siguen teniendo mayor relevancia.

La tercera investigación llevada a cabo en este sentido fue dirigida por Javier Díez Gutiérrez (2004). En ella se analizaron un total de 1.824 personajes pertenecientes a 250 videojuegos. Los resultados confirmaron que, en los juegos analizados, aparecían un promedio de 15 personajes masculinos y 3 femeninos en cada uno. Además, de los pocos personajes femeninos protagonistas nueve de cada diez presentaba un cuerpo seductor (pechos grandes y caderas muy contorneadas). Como dato, Díez señalaba también que este tipo de imágenes predominaban en los videojuegos de acción (92%), en los de rol (75%) y en los de combate (89%).



Por otro lado, también son muchos los estudios que afirman que la imagen de la mujer en los videojuegos ha sido llevada a la exageración con idealizaciones de personajes sacados del cómic y del cine porno. Según estas investigaciones la representación de este tipo de mujer, lejos de responder a la realidad, busca sólo mostrarse insinuante o seductora para los hombres (Braun, 1986; Strasburgber, V., 1993; Colwel, 1995). Esta imagen de la figura femenina tiene más que ver, por lo tanto, con sus dotes físicos y con la referencia a las fantasías eróticas, que por con el carácter intelectual, psicológico o moral de la mujer (Díez, 2004).

6.28. Imagen promocional del videojuego Grand Theft Auto.

Pero lo cierto es que en la actualidad la imagen de la figura femenina ha sido sometida a varios cambios. Una evolución que se debe, en parte, a las numerosas acusaciones y protestas que se han producido por parte de colectivos que luchan en contra de la discriminación de la mujer. Como consecuencia los videojuegos han ido incorporando, poco a poco, un nuevo tipo de personaje femenino. La mujer está ganando, actualmente, cierto protagonismo y comienza a asumir un rol activo en el avance del juego (Díez, 2004).

Díez (2004) señaló la aparición de varios estereotipos de género respecto a la imagen de la mujer en los videojuegos actuales:

- **El síndrome del “wander brag”:** La mujer se representa semi-vestida y con trajes traslúcidos que resaltan sus pechos y sus curvas.
- **La perdurable adolescente:** La mujer está representada por la imagen de una joven adolescente con el objetivo de transmitir inocencia, inexperiencia y necesidad de protección.
- **El patrón wasp<sup>1</sup>:** En este caso el patrón de belleza de la mujer mantiene un favoritismo por el modelo eurocéntrico y occidental (mujer guapa, delgada, alta, de piel blanca etc.). Es interesante destacar que aunque muchos de los creadores de videojuegos son de procedencia asiática los estereotipos que utilizan son preferentemente occidentales.
- **El surgimiento de una nueva imagen andrógina:** Este patrón procede de los nuevos videojuegos y se basa en la dificultad para establecer el sexo de los personajes. Aparecen hombres con rasgos femeninos o imprecisos y mujeres con rasgos varoniles. Esta última es la única respuesta obtenida tras las numerosas críticas que han surgido sobre el sexismo en los videojuegos de los últimos años.

En definitiva, podríamos decir que la gran mayoría de los videojuegos que usan los niños/as en la actualidad representan estereotipos sexuales contrarios a los valores que se han establecido como principios básicos en nuestra sociedad. Como explicación de este hecho Gros (1998) afirma que los videojuegos están realizados por hombres y para hombres, haciendo apología de los comportamientos considerados “masculinos” e incluso dando, en determinados casos, claras muestras de incitación al sexismo. Podríamos decir, por lo tanto, que el mundo de los videojuegos es claramente machista, algo que reconocen los propios empresarios de la industria, sus comerciales, los creativos e incluso los usuarios (Díez, 2004).

Sin embargo, en la actualidad, existe un progresivo aumento del número de mujeres que participan de este sector. Esta situación ha traído como consecuencia la incorporación de personajes y temáticas más cercanas al público femenino. Esto se percibe a primera vista en determinados géneros como los juegos de rol y las aventuras gráficas, que suelen ser considerados como los que más atraen a las niñas (Díez, 2002).

Pero, ¿y si la realidad fuese la contraria? Muchos estudios (Toles, 1985; Rushbrook, 1987; Provenzo, 1992; Del Moral, 1995; Cesarone, 2001) afirman que la causa de que las mujeres jueguen menos con este tipo de productos reside en el hecho de que el contenido de los videojuegos estaba, hasta ahora, excesivamente orientado hacia los intereses masculinos. Si esto fuera cierto, el aumento del que hablábamos antes, referido al número de mujeres que se sienten atraídas por este tipo de juegos, podría venir dado como consecuencia del incremento de los juegos específicamente dirigidos al sexo femenino, y no al revés. Como afirmó Gros en el 1998 las niñas tienen menos opciones para sentirse identificadas con los roles que les asignan los videojuegos.

Pero en las investigaciones realizadas sobre los videojuegos no sólo se estudia la imagen de la mujer, sino también la del hombre. Los videojuegos tienden a ofrecer una idea del género

1 La traducción del término “wasp” al castellano es “avispa”.

masculino que no se corresponde con la realidad. Este mundo virtual plantea lo que se ha denominado “cultura del macho”, un paradigma que caracteriza al hombre en función de valores tales como el poder, la fuerza, la valentía, el dominio, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio y el orgullo. En base a esto, la gran mayoría de los protagonistas masculinos son personajes solitarios, con actitud retraída, insociables y con rostros herméticos que no transmiten ningún sentimiento (Gros, 1998).

### 3.3. La estructura familiar en los videojuegos.

Actualmente existen muy pocos videojuegos en los que los papeles protagonistas recaigan sobre los miembros de una familia. Dentro de este tipo de juegos, esta investigación realizará un análisis de dos de los más influyentes: El videojuego de *Los Simpson* y *Los Sims*.

- El videojuego de la familia Simpson, basado en la conocida serie televisiva. En este interactivo el jugador puede desempeñar el rol de cualquiera de los miembros de la famosa familia. La dinámica del juego es similar a las de los juegos de plataformas. Para vencer es necesario que *Los Simpson* superen 16 peligrosos niveles en los que la acción, la aventura se entremezclan.
- Los protagonistas del videojuego *Los Sims* también forman parte de estructuras familiares de diverso tipo, pero el manejo de este interactivo es mucho más complejo que el del juego anterior. *Los Sims* es un juego de rol basado en la vida real, dentro del cual los personajes deben tratar de encontrar trabajo, ganar dinero, casarse, comprar una casa, formar una familia, etc. En este videojuego se muestran los hábitos de comportamiento, el estilo de vida y la organización social de los seres humanos y ha sido muy criticado por incitar la existencia de una sociedad de consumo basada en el dinero como regulador de toda la actividad.



6.29. Videojuego *Los Sims*.

### 3.4. Videojuegos y violencia.



#### 6.30. Videojuego *Grand Theft Auto San Andreas*

Para pasar a hablar de la violencia en los videojuegos comenzaremos haciendo referencia a una investigación llevada a cabo por Marina Ferrer y José A. Ruiz (2006). Estos dos autores basaron su estudio en torno a uno de los juegos más polémicos que existían hasta la fecha, el *Grand Theft Auto San Andreas*, un juego de rol basado en la delincuencia, la violencia callejera

y las mafias. Las dosis de violencia presentes en este juego hicieron que el propio fabricante lo comercializase bajo la advertencia de que estaba dirigido a mayores de 18 años. Sin embargo, según estos investigadores, este juego era conocido por más de la mitad de los chicos/as de entre 11 y 12 años preguntados en su análisis, de entre los cuales un 40% afirmaba que le gustaba. Estos autores consideraron que, a esas edades, este tipo de contenidos, plagados de grandes dosis de violencia, discriminación racial y estereotipos sexuales, podían ser muy perjudiciales para la formación. La investigación demostró que los videojuegos forman parte del día a día en la vida de los niños/as, sin embargo, en contraste con lo que pueda parecer, Ferrer y Ruiz (2006) no los consideraron como algo perjudicial en sí mismo. Más bien, lo que estos autores defendían en su estudio, era el hecho de que es necesario conocer la forma en la que se deben utilizar. Según ellos, si los juegos multimedia se usan correctamente pueden ser, incluso, un complemento para la formación de los jóvenes. Defendieron la hipótesis de que en determinados casos los videojuegos reforzaban la autoestima y creaban unión y vínculos afectivos entre niños y adolescentes. Para que esto ocurra, según Ferrer y Ruiz (2006), es necesario que exista una implicación de la familia y la industria para que todos los videojuegos con intensos contenidos de violencia y sexo limiten su difusión al público adulto.

Pero mucho antes de que se desarrollase el *Grand Theft Auto*, de hecho, desde los mismos orígenes de los videojuegos en los años 70, existía ya una preocupación evidente por parte de padres y educadores en torno a estos productos. Los comentarios sobre los supuestos peligros que el empleo de estos juegos podía provocar en la infancia fueron innumerables, motivo por el cual los estudios sobre el tema se sucedieron uno tras otro durante las décadas de los 80 y 90. Autores como Anderson (1986), Braun (1986), Shutte (1988), Ballard y Wiest (1995) o Klemm (1995) (citados en Etxeberria, 2001) debatieron en sus investigaciones los efectos de los videojuegos violentos en los niños/as. Incluso una organización como la APA (American Psychological Association), llegó a dar la voz de alarma promoviendo la difusión de investigaciones que demostraban que existía una relación directa entre el uso de los videojuegos violentos y la conducta agresiva de sus usuarios. Pérez Tornero (1997) señaló que los contenidos de los videojuegos exponen una violencia absoluta que se recrea con morbosidad en el exterminio y la destrucción del adversario. Según este autor en el videojuego se puede ver, cada vez de manera descriptiva, no sólo la matanza de cientos de contrincantes sino también cómo éstos son, en muchos casos, quemados, aplastados y despedazados. Años después, concretamente en el 2001, la polémica continuaba y Bernard Cesarone realizaba un estudio en el que afirmaba que el 71% de los videojuegos existentes en el mercado de aquel entonces podrían clasificarse como agresivos. Asimismo, este autor también apoyó la tesis mantenida por la APA, según la cual los niños que consumen videojuegos violentos demuestran conductas más agresivas que el resto. Tres años más tarde Esnaola (2003) afirmó que la violencia presente en los videojuegos enseña a los niños/as que el mundo está construido a

partir del dominio de unas personas sobre otras y que hay que aprender a aplastar a los demás para vencer. Por lo tanto, los niños/as que se exponen diariamente al uso de estos productos son educados y socializados en la cultura de la violencia, la competitividad y el sexismo. A este respecto Brajnovic (2001) añadió que los hombres son más sensibles a los efectos de agresivos de los videojuegos que las mujeres. A pesar de que las investigaciones relativas a este tema no son definitivas, todas coinciden en su recomendación de hacer una llamada a la prudencia en lo que al uso de videojuegos se refiere.

Pero también ha habido autores que se han posicionado en la perspectiva contraria a los anteriores, defendiendo el hecho de los videojuegos violentos, lejos de ser perjudiciales, realizan una función catártica que encauza la agresividad de los niños/as y le da salida. Otra de las hipótesis defendidas por los no detractores es que los videojuegos representan un tipo de violencia que ya estaba presente, desde hacía mucho tiempo, en la literatura infantil universal, en los cómics, en el cine, etc. (Etxeberria, 2001). A este respecto, Levis (1997) explicó que la “acción” es el contenido fundamental de la narración de los videojuegos, pero añadió que ocurría lo mismo con otro tipo de productos como los dibujos animados, las series televisivas o el cine. En base a esto no podríamos considerar a los videojuegos como el único elemento que genera violencia.

Queda claro, entonces, que es necesario preguntarnos si la violencia en los videojuegos nos afecta o no. Para arrojar un poco de luz sobre este tema hemos elaborado en esta investigación una tabla comparativa que recoja las opiniones de diferentes autores que han trabajado sobre el tema.

Autores que creen que la violencia en los videojuegos no afecta al comportamiento o los usos sociales de los niños/as	
1987	<b>Silver, Lang y Williamson:</b> En sus estudios se determinó que los niños/as de edades comprendidas entre los seis y nueve años no se mostraban más agresivos cuando jugaban con videojuegos competitivos que cuando lo hacían con videojuegos cooperativos.
1995	<b>Estalló:</b> Este autor afirma que los videojuegos no presentan efectos en el comportamiento a largo plazo y las consecuencias negativas presentan una corta vida. Además, determina que en personas con cierta agresividad este tipo de juegos es beneficioso, ya que les ofrece una oportunidad para aprender a manejar estas emociones, aunque reconoce que usados de forma imprudente estos juegos podría generar un efecto acumulativo que diese lugar a cambios negativos sobre la visión del mundo.
1998	<b>Gros:</b> Según este investigador la violencia en los videojuegos no produce agresividad y añade que la gran mayoría de los investigadores concluyen que no consta que tenga lugar una transmisión de la violencia del videojuego a posteriores conductas violentas de los jugadores. Este autor también defiende la hipótesis de que la violencia que aparece en los videojuegos puede actuar a modo de catarsis, ayudando a descargar las tensiones contenidas en la vida real.
1999	<b>Males:</b> Este autor también fue uno de los defensores de la idea de que la violencia en los videojuegos tenía una función catártica permitiendo a sus usuarios desatar los nerviosismos e intranquilidades de la vida diaria.
2000	<b>Marqués:</b> Este estudioso hace una clara diferenciación entre la violencia presente en los videojuegos y la que se emite por televisión. Según él la clave se encuentra en el hecho de que en los videojuegos el usuario posee el control de lo que ocurre en la pantalla. Por el contrario, cuando nos referimos a la violencia en la televisión, las noticias o los periódicos el espectador no puede hacer otra cosa que permanecer inmóvil ante lo que le sucede a los personajes. En base a esto Marqués señala que la observación de la violencia en los telediarios, las noticias, etc. es más dañina que la de los videojuegos.

Autores que mantienen una posición neutral con respecto a la idea de que la violencia en lo videojuegos afecta al comportamiento y los usos sociales a los niños/as:	
1992	<b>Fling:</b> Este investigador afirma que hasta el momento no sabemos si los resultados obtenidos que afirman que existe relación entre los videojuegos violentos y las conductas negativas se deben, verdaderamente, a las influencias de éstos o al hecho de que tal vez que sean las personas violentas quienes se sienten atraídas por este tipo de juegos.
Autores que creen que la violencia en lo videojuegos afecta negativamente al comportamiento y los usos sociales a los niños/as:	
1984	<b>Dominick:</b> Este autor determinó que los niños/as que juegan con videojuegos violentos presentan efectos negativos a corto plazo en el estado emocional de la persona.
1985	<b>Graybill, Kirsch y Esselman:</b> Estos tres investigadores afirmaban que los niños/as que habían jugado con videojuegos violentos presentaban más conductas fantasiosas y de carácter negativo que aquellos niños que habían jugado con juegos no violentos.
1995	<b>Irwin y Gross:</b> En su estudio sobre el impacto de los videojuegos en la conducta impulsiva de los niños/as de 7 y 8 años de edad, afirmaron que los niños/as que juegan con videojuegos violentos aumentan su agresividad también a la hora de jugar con otros juegos u objetos de forma libre.
2000	<b>Anderson y Dill:</b> Concluyen que los videojuegos de carácter violento crean un tipo de agresividad que surge en el instante del juego y continúa posteriormente.

6.31. Comparativa sobre los efectos de la violencia en los comportamientos y los usos sociales de los niños/as.

## 4. Contextualización de los significados culturalmente dados a la figura del monstruo.

Durante el desarrollo de esta investigación, una vez se repasaron las características básicas de los videojuegos y se realizó el análisis del estado de la cuestión sobre los autores que habían trabajado acerca de este tipo de productos, el siguiente paso fue llevar a cabo dentro del aula la primera actividad referente a los videojuegos: “Dibuja tu videojuego favorito”. Con esta actividad pretendíamos actualizar los datos recogidos en Jun en 2007, referentes a los juegos preferidos por los niños/as. Tras la recogida y visualización de los dibujos llegamos a la conclusión de que, dentro de los videojuegos, el monstruo era la figura más importante y que más la atención llamaba a los niños. Ésta aparecía reflejada en repetidas ocasiones y, en la mayor parte de los casos, tenía un papel determinante dentro de la escena. Por este motivo decidimos, antes de continuar con el resto de las actividades, realizar una contextualización sobre los significados dados a la figura del monstruo dentro de la violencia fantástica presente en los videojuegos.

Sin embargo, para el estudio de los significados culturales de esta figura decidimos no circunscribirnos al ámbito de los videojuegos. Como ya se ha dicho en esta investigación, la violencia fantástica, lejos de limitarse a aparecer en los videojuegos, es tomada en realidad de otras fuentes como el cine y la televisión. Por este motivo realizaremos la contextualización de esta figura de la violencia fantástica presente en los videojuegos en base a los significados que el medio audiovisual televisivo y, sobretudo, el cinematográfico le ha dado a este personaje.

El concepto de monstruo es una noción muy amplia ligada a la ficción que se aplica a cualquier ser vivo que no se corresponda con las especies naturales conocidas. En definitiva, bajo esta calificación se encuentran diferentes tipos de criaturas fantásticas ficticias o legendarias que, normalmente, causan espanto y cuyos orígenes podemos encontrar, con frecuencia, en la mitología, las leyendas o los cuentos tradicionales. Por lo general, un monstruo es una criatura cuya caracterización exagera los rasgos de los seres vivos reales causando aversión a la persona que lo observa, piensa o sueña con él.

Según el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001) el término monstruo significa:

1. Producción contra el orden regular de la naturaleza.
2. Ser fantástico que causa espanto.
3. Cosa excesivamente grande o extraordinaria en cualquier línea.
4. Persona o cosa muy fea.
5. Persona muy cruel y perversa.
6. Persona de extraordinarias cualidades para desempeñar una actividad determinada.

Si nos remitimos a la obra *Las raíces del miedo*, escrita por Gubert y Prat (1978) un monstruo es tal en función de sus características físicas. Para ejemplificar esto se basan en diferentes películas.

Algunos de los rasgos que convierten a las criaturas en monstruos	Películas
Un tamaño demasiado pequeño	<i>La muñeca diabólica</i> (Tod Browning, 1936) <i>El increíble hombre menguante</i> (Jack Arnold, 1957)
Un tamaño demasiado grande	<i>King Kong</i> (Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack, 1933) <i>Them!</i> (Bill Rebane, 1975) – Una historia sobre la invasión de unas hormigas gigantes.
Una criatura mitad hombre, mitad animal	<i>La mujer pantera</i> (Jacques Tourneur, 1942) <i>La mosca</i> (Kurt Neumann, 1958)
Una criatura con poderes parapsicológicos	<i>Carrie</i> (Brian de Palma, 1976)
Seres humanos con deformidades	<i>La parada de los monstruos</i> (Tod Browning, 1932)

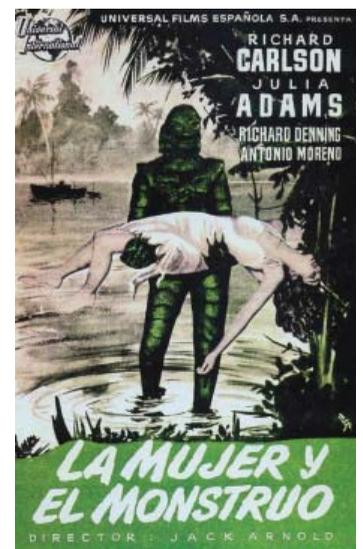
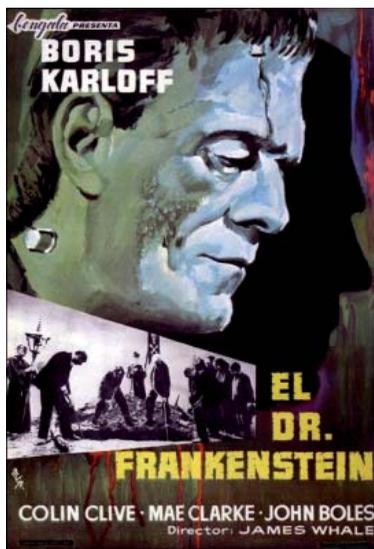
6.32. Tabla elaborada a partir de *Las raíces del miedo* (Gubert y Prat, 1978)

Pero la figura del monstruo, lejos de aparecer solamente en las películas del género de terror dirigidas a los adultos, es una figura muy común en casi todas las películas infantiles, como por ejemplo, las pertenecientes a la industria Disney. Esto es así porque muchos de estos largometrajes se basan en la adaptación de los cuentos clásicos infantiles, en los cuales la figura del agresor o el villano era un personaje de presencia obligada que en casi todos los casos tomaba la forma de una bruja o una criatura maligna. Vladimir Propp (2000) en su obra *Morfología del Cuento*, publicada por primera vez en 1928, ya definió a la figura malvada, que él denominó “el villano o agresor”, como un personaje arquetípico en las historias infantiles. Pero este autor, no fue, ni mucho menos, el único en reconocer a este tipo de personaje como un estándar. Años después Greimas definió lo que él llamó un “modelo actancial”<sup>2</sup> en el que el “antagonista u

<sup>2</sup> “Actancial” proviene de “actante”, que es un término usado en la semiótica para designar al participante (persona, animal o cosa) en un programa narrativo (Bal, 1999).

oponente” estaba siempre presente (citado en Bal, 1999). También Christopher Vogler (2002) en su obra *El viaje del escritor* habla de sobras, embaucadores o figuras cambiantes.

En definitiva, el monstruo podría ser calificado como una criatura a la que los humanos temen. Los protagonistas de las historias evitan, por lo tanto, todo tipo de contacto y relación con ellos. Sin embargo, esto no significa que estos seres estén del todo deshumanizados en los argumentos. Más bien al contrario, en muchos casos estas figuras poseen sentimientos con los que podemos, incluso, llegar a sentirnos identificados. Esto ocurre, por ejemplo, en largometrajes como *El doctor Frankenstein* (1931) dirigido por James Whale, *King Kong* (1933) de Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack o *La mujer y el monstruo* (1954) de Jack Arnold. Estas tres películas, que se han convertido en clásicos del cine de terror, combinan la maldad de los protagonistas con un sentimiento de desamparo y soledad que viene provocado por el hecho de sentirse distintos a los demás.



6.33. Cartel publicitario de la película *El doctor Frankenstein* (James Whale, 1931)

6.34. Cartel publicitario de la película *King Kong* (Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack, 1933)

6.35. Cartel publicitario de la película *La mujer y el monstruo* (Jack Arnold, 1954)



6.36. Cartel publicitario de la película *El hombre elefante* (David Lynch, 1980)

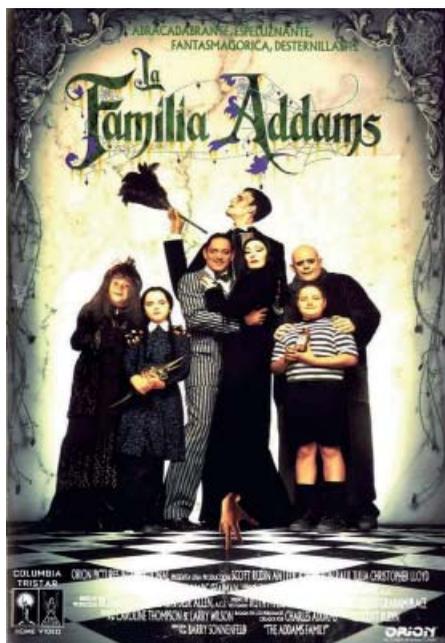
6.37. Fotograma de la película *El jorobado de Notre Dame* (Disney Pictures, 1996)

Pero de entre todos estos monstruos con sentimientos humanos la película de animación *El jorobado de Notre Dame* (1996), adaptación de la novela *Nuestra Señora de París* de Victor Hugo, es una de las que muestra en mayor grado los abusos que los humanos somos capaces de ejercer contra un ser al que consideramos diferente, e incluso abominable, sólo por su aspecto físico. Aunque la adaptación de Disney está dirigida al público infantil, motivo por el cual el argumento se desarrolla de una manera algo más “amable”, lo cierto es que este largometraje tiene muchos parecidos con la película de David Lynch *El hombre elefante* (1980). En ambas historias la trama basa toda su acción en la marginación de un ser humano bondadoso que es denigrado por el resto de las personas a causa, única y exclusivamente, de sus malformaciones físicas.

Hasta el momento hemos hablado, por lo tanto, de tres tipologías en lo que se refiere a los personajes monstruosos de una narración:

- En primer lugar el monstruo malo por naturaleza que no mantiene ningún contacto físico con otras personas y que ejerce, simplemente, el rol de un ser que es temido por lo demás (Las brujas de los cuentos clásicos).
- En segundo lugar el monstruo que también es malo por naturaleza pero que llega a experimentar sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación (El monstruo de Frankenstein, King-Kong o el protagonista de *La dama y el monstruo*)
- En tercer lugar el personaje bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto que lo hace diferente de los demás (Quasimodo o el protagonista de *El hombre elefante*).

Pero lo cierto es que la figura del monstruo ha estado, desde hace mucho, bastante más diversificada de lo que pudiera pensarse. Esto es tanto así que podríamos considerarlo un personaje prácticamente inclasificable en base a unas categorías o tipologías básicas. El eclecticismo de esta figura es tal que desempeña roles muy diferentes en función de las narraciones. Un ejemplo de ello son los personajes que protagonizan el largometraje de *La familia Addams* (Barry Sonnenfeld, 1991). El argumento de esta historia surge, en realidad, en el año 1937, cuando el dibujante Charles Addams crea a esta peculiar parentela para ilustrar una tira cómica del periódico *The New Yorker*. Tanto los dibujos como su posterior adaptación al cine se basan en clichés tradicionales procedentes del género de terror para generar una parodia de los mismos. Sólo hay que ver los carteles de lanzamiento de la película para darse cuenta de ello: “Abracadabrante, espeluznante, fantasmagórica, desternillante”. Otro de los largometrajes que rescata un clásico y lo reinventa para el cine es *La Bella y la Bestia* (1991) de la factoría Disney, basado en un cuento de hadas tradicional europeo que cuenta con múltiples versiones y narra la historia de un amor que nace entre una hermosa mujer y un humanoide que toma, a partes iguales, la forma de un animal y la de un hombre. Otra variante de la figura del monstruo es la que presenta la película de *Los Gremlins* (Joe Dante, 1984), en la que la ambigüedad de este personaje alcanza su grado más alto. Siendo en estado normal una tierna mascota que, bajo determinadas circunstancias, se convierte en un pequeño ser muy destructor.



6.38. Cartel publicitario de la película *La familia Addams* (Barry Sonnenfeld, 1991)

Pero a partir de los años 80, y sobretodo en los productos que se dirigen al público infantil, proliferan lo que podríamos considerar una tipología bastante definida de personajes monstruosos. Dentro de esta categoría este tipo de personajes dejan de ser una amenaza para convertirse en figuras que se relacionan de manera positiva con el resto de personas. El origen de este tipo de monstruos cándidos lo encontramos en el programa infantil educativo *Barrio Sésamo*, en el que personajes como Elmo, Coco o Triqui (el monstruo de las galletas) son amables, simpáticos y divertidos, por lo que quedan más asociados a la diversión y la educación que al miedo.

Pero la moda empezada por Barrio Sesamo no termina con este programa. Durante toda la década de los 80 este tipo de seres proliferan. Comienza a tener lugar, entonces, una estrecha relación entre los seres humanos y todo tipo de criaturas extraterrestres, monstruosas o robóticas. Películas como *E.T.* (Steven Spielberg, 1982), *Cortocircuito* (John Badham, 1986) o *Mi amigo Mac* (Stewart Raffill, 1988) constituyen una muestra de ello.

Pero si hablamos de vínculos estrechos entre monstruos y seres humanos no podemos olvidar los dos ejemplos cinematográficos más recientes de este tipo de comportamientos: *Mounstruos S.A.* (2002) y *Donde viven los monstruos* (2009). Esta última dirigida por Spike Jonze pero basada en un cuento escrito por Maurice Sendak en el 1964. En estos dos largometrajes de animación la niña y el niño protagonistas se trasladan a vivir al universo que habitan estos personajes fantásticos, conviviendo estrechamente con ellos y, por supuesto, sin sentirse mínimamente amenazados en ningún momento. Más bien al contrario, los que en un principio se sienten atemorizados o sorprendidos por la presencia de un ser extraño en su contexto, son los personajes monstruosos.



6.39. Fotograma de la película *Monstruos S.A.* (Disney Pixar, 2002).

6.40. Fotograma de la película *Donde viven los monstruos* (Spike Jonze, 2009)

6.41. Triqui (izda.) y Elmo (dcha.), dos de los monstruos protagonistas de *Barrio Sésamo*.



Aunque sin duda, la película que le dio la vuelta por completo al arquetipo del monstruo fue la película de animación infantil *Shrek*, creada por la industria Dreamworks en el año 2001 y adaptada de un cuento infantil escrito e ilustrado por William Steig en el año 1990. Esta historia le da la vuelta al clásico de *La Bella y la Bestia* haciendo que sea el personaje femenino quien, al final, se convierta en un monstruo para poder vivir junto al “ogro de sus sueños”.

Visto entonces el grado de ambigüedad que puede llegar a alcanzar la figura del monstruo trataremos ahora de elaborar una tabla de significados culturales que contextualice algunas de las variantes más importantes de este personaje. Para ello, hemos resumido todas las características explicadas del monstruo en una serie de categorías básicas:

1. El monstruo como un personaje temido
2. Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
3. Personaje bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto
4. Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
5. El monstruo como héroe o protagonista.
6. Monstruo ambiguo: en algunas ocasiones simpático y en otras maléfico.



6.42. Shrek y Fiona, protagonistas de la saga creada por Dreamworks.

Largometraje/programa por fecha de estreno	Figura del monstruo
<i>El doctor Frankenstein</i> (James Whale, 1931)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>La parada de los monstruos</i> (Tod Browning, 1932)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>King Kong</i> (Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack, 1933)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>La mujer pantera</i> (Jacques Tourneur, 1942)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>La mujer y el monstruo</i> (Jack Arnold, 1954)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>La mosca</i> (Kurt Neumann, 1958)	El monstruo como un personaje temido
<i>Them!</i> (Bill Rebane, 1975)	El monstruo como un personaje temido

Largometraje/programa por fecha de estreno	Figura del monstruo
<i>Carrie</i> (Brian de Palma, 1976)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>Barrio Sésamo</i> (1979)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
<i>El hombre elefante</i> (David Lynch, 1980).	Personaje bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto
<i>E.T.</i> (Steven Spielberg, 1982)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
<i>Los Gremlins</i> (Joe Dante, 1984)	Monstruo ambiguo: en algunas ocasiones simpático y en otras maléfico.
<i>Cortocircuito</i> (John Badham, 1986)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
<i>Mi amigo Mac</i> (Stewart Raffill, 1988)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
<i>La familia Addams</i> (Barry Sonnenfeld, 1991)	El monstruo como héroe o protagonista.
<i>La Bella y la Bestia</i> (Disney, 1991)	Monstruo que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación
<i>El del jorobado de Notre Dame</i> (Disney, 1996)	Personaje bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto
<i>Shrek</i> (Dreamworks, 2001)	El monstruo como héroe o protagonista.
<i>Mounstruos S.A.</i> (Disney, 2002)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.
<i>Donde viven los monstruos</i> (Spike Jonze, 2009)	Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.

6.43. Tabla de contextualización de los significados dados a la figura del monstruo en los productos de la cultura visual.

## 5. Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador y las imágenes visuales de los videojuegos.

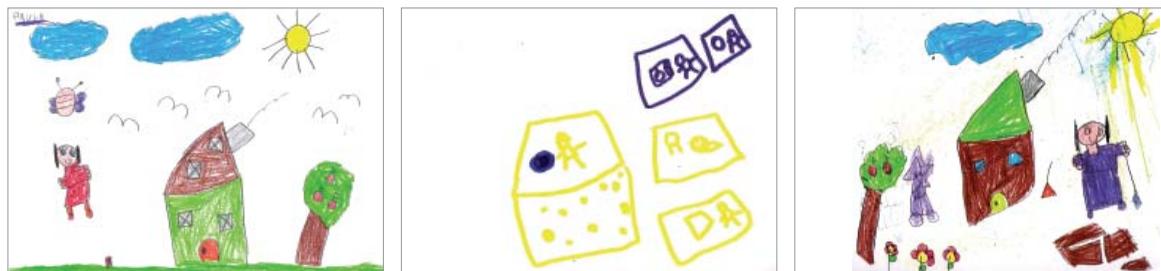
Pasamos ya ahora a reflejar la última parte del trabajo empírico desarrollado en esta tesis y que se refiere a las tres últimas actividades realizadas en dos colegios públicos de la ciudad de Granada: Al-Zawiya de la Zubia y Luis Rosales. Entre estos dos centros recogimos un total de 70 dibujos realizados por 25 niños/as de educación infantil. Como ya se ha dicho antes las actividades propuestas fueron las siguientes:

- “Dibuja tu videojuego favorito”: Con la que pretendíamos averiguar cuáles eran los videojuegos que más usaban.

- “Inventa un nuevo videojuego”: Con la que tratábamos de comprobar si existían rasgos comunes entre los nuevos videojuegos creados de forma libre y sus videojuegos favoritos, representados en la actividad anterior.
- “Inventa un nuevo videojuego a partir de la siguiente historia: Imaginaros que sois un personaje que entra en la pantalla de un videojuego donde aparece una casa, un hogar familiar. Tenéis que ayudar y colaborar en las tareas del hogar y, al cabo de un rato, aparece en pantalla el monstruo de las cosquillas que pretende distraeros para que no podáis realizar vuestra tarea.”: Con la que nuestra intención era analizar cómo dibujaban los niños/as la relación que establecían con el personaje del monstruo para comprobar si existían diferencias entre el uso de este personaje por parte de los niños y por parte de las niñas. Asimismo, también se pretendía observar la forma en la que se relacionaban con la figura del monstruo los niños/as que más uso daban a los videojuegos de carácter violento.

Posteriormente llevamos a cabo un análisis comparativo entre los diferentes dibujos realizados por cada uno de los niños para analizar si se establecían relaciones de significado entre el entorno social y cultural de los niños usuarios de videojuegos y las imágenes visuales presentes en los mismos. A continuación recogemos los resultados más interesantes. El resto de la muestra recogida es posible consultarla en el ANEXO 5.

**Paula, 5 años**, colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.44. Paula, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Paula es una de las pocas niñas que no tiene videojuegos en casa, probablemente por eso en su primer dibujo no aparece ningún tipo de representación característica de este tipo de productos. Sin embargo, esta niña sí tiene un pequeño ordenador infantil con juegos, como nos comenta en la siguiente entrevista, aunque señala que no juega demasiado con él, sino sólo “algunas veces”.

- **Investigador:** Paula cuéntame ¿Tienes videojuegos en casa?
- **Paula:** No, pero tengo un ordenador que tienes que meter una carta y luego lo que diga el ordenador lo tienes que hacer.
- **Investigador:** ¿En que consiste ese juego?
- **Paula:** Lo que diga el ordenador lo tienes que hacer y luego le tienes que pulsar a los botones que te digan.
- **Investigador:** ¿Y siempre juegas a ese juego?
- **Paula:** No, algunas veces.
- **Investigador:** ¿Pero juegas a otros juegos diferentes?
- **Paula:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y cómo son esos juegos?
- **Paula:** Nada, son juegos pero no sale nadie.
- **Investigador:** ¿Y con quien juegas normalmente a los Videojuegos?
- **Paula:** Con mi hermana Sara o con mi hermana Aída.

- **Investigador:** Muy bien Paula, y ahora ¿Me quieres contar qué has dibujado aquí?
- **Paula:** Esta soy yo (Señala la figura de la izquierda)
- **Investigador:** ¿Y qué estás haciendo?
- **Paula:** Estoy saltando.
- **Investigador:** ¿Y qué más has dibujado?
- **Paula:** Y esta es mi casa y una ardilla.
- **Investigador:** ¿Y por qué has dibujado una ardilla?
- **Paula:** Porque me gustan las ardillas.

6.45. Transcripción fónica literal de la conversación con Paula sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



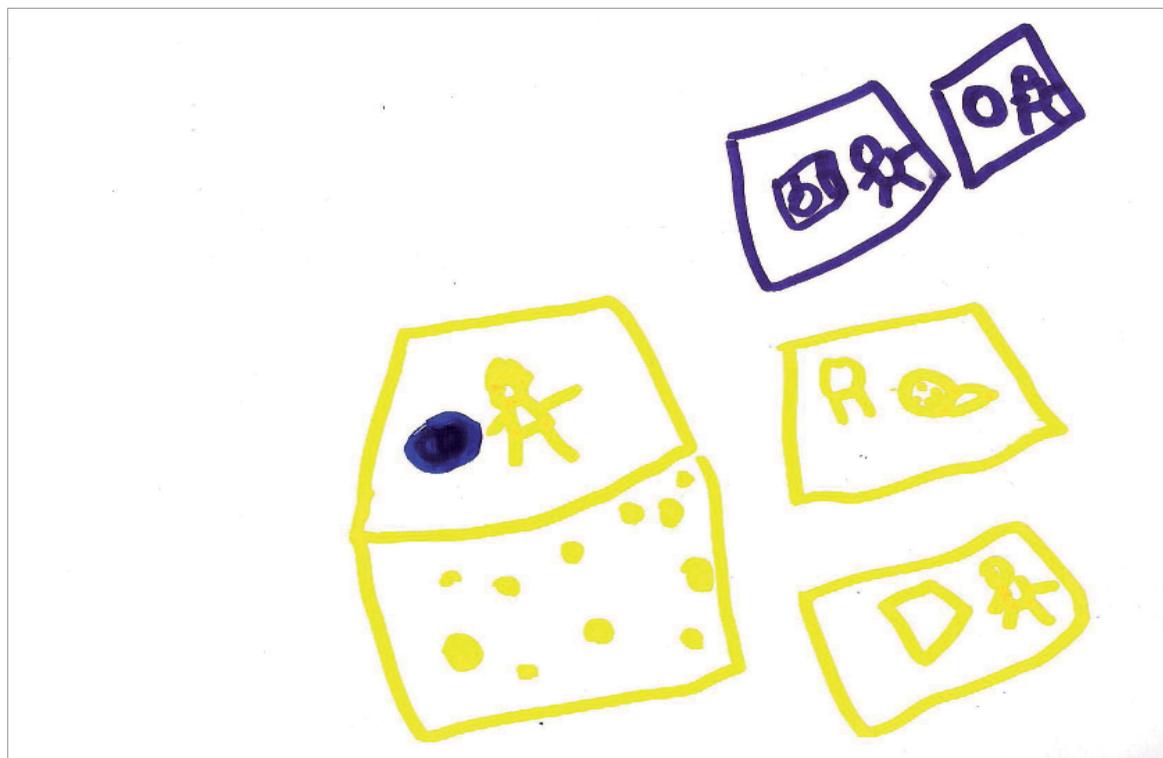
6.46. Paula, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el primer dibujo Paula se representa así misma junto a su casa, dándole importancia a este icono que, probablemente, sea para ella un símbolo del hogar. La sitúa, además, en un lugar idílico, de verde césped y con un frondoso árbol. Destacamos estos elementos porque volverán a aparecer en su tercer dibujo.

En la segunda actividad la autora del dibujo representó el pequeño ordenador de juguete del que nos habló durante la primera entrevista en lugar de imaginarse un videojuego nuevo. Probablemente se deba al hecho de que no es usuaria habitual de este tipo de productos, por lo que le cuesta imaginar cómo sería uno inventado por ella misma.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Paula:** Un ordenador que metes una carta y luego te dice lo que tienes que hacer, le metes una carta de esta y luego lo dice.

6.47. Transcripción fónica literal de la conversación con Paula sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.47. Paula, 5 años (Enero, 2009). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.48. Paula, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el tercer dibujo de Paula, perteneciente a la última actividad, la niña se representa así misma a mayor tamaño que el resto de los personajes. A la izquierda, y con el rostro en forma de estrella, aparece la figura del monstruo de las cosquillas. A pesar de que existe distanciamiento entre esta figura y la de la niña, algo que indica que no hay un contacto afectivo, Paula afirmaba que el monstruo la ayudaba en las tareas del hogar. La conducta entre ambas figuras no tiene, por

lo tanto, nada de agresivo. Vemos como el personaje del monstruo se corresponde con el la criatura cándida y simpática de la que hablábamos en el apartado anterior. Por lo que se refiere al contexto Paula dibuja de nuevo la casa y el árbol, la niña se emplaza, otra vez, en un ambiente idílico. En este caso, además, añade unos nuevos elementos: las flores. Elementos dulces y agradables que dan simpatía a la escena.

- **Investigador:** *Hola Paula, cuéntame ¿Qué has dibujado?*
- **Paula:** *Pues yo que estoy limpiando mi casa y este es el monstruo.*
- **Investigador:** *¿Y qué está haciendo el monstruo?*
- **Paula:** *También limpia.*

6.49. Transcripción fónica literal de la conversación con Paula sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Paula			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	No tiene videojuegos. Se representa así mismo jugando junto a su casa.	Representa un juego de ordenador de tipo educativo.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas domésticas.
			<b>Monstruo:</b> Se sitúa en la parte izquierda. Colabora en las tareas del hogar.
Vestimenta	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Paula.	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Paula.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Distancia entre personajes. La autora del dibujo concibe al monstruo como un amigo que le ayuda en las tareas domésticas.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	No aparecen.	Aparecen ciertos elementos que recuerdan a su juego de ordenador preferido.	No aparecen.

6.50. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Paula.

**Francisco S., 5 años,** colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.51. Francisco S., 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas(dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

6.52. Personaje principal del videojuego Crash Bandicoot.



Francisco S. es uno de los niños que, según la entrevista, tiene muchos más juegos en el ordenador de su hermana que en la consola. Cuando le pedimos al autor que represente su juego favorito hace un dibujo del protagonista de Crash Bandicoot. Este ser es un animal de la raza bandicut (un mamífero marsupial similar a una rata) que tiene un hocico largo y puntiagudo, la piel anaranjada y camina sobre sus piernas traseras. No tienen cola, usa pantalón y zapatos grandes y vive en una isla al sur de Tasmania. Se caracteriza por ser rápido y mata a sus enemigos por medio de un remolino que origina con sus patas traseras.

- Investigador: **Cuéntame, ¿Juegas a los videojuegos?**
- Francisco S.: Sí.
- Investigador: **¿A qué videojuegos juegas?**
- Francisco S.: Yo sólo tengo uno de dinosaurios.
- Investigador: **¿Siempre juegas a ese juego?**
- Francisco S.: Sí, pero tengo más juegos en el ordenador de mi hermana.
- Investigador: **¿Y qué juegos tienes en el ordenador?**
- Francisco S.: Muchos y tengo el “Crash” también.
- Investigador: **¿Y cuáles más?**
- Francisco S.: Es que no me acuerdo porque son muchos, mmmm ¡Ah! también tengo el del dinosaurio.

6.53. Transcripción fónica literal de la conversación con Francisco S. sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.54. Francisco S., 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Francisco representa a esta figura envuelta en su característico remolino naranja, azul y rojo. Con ello representa perfectamente la seña de identidad de este personaje. Otro de los aspectos a destacar en este dibujo es el retrato de diferentes personajes que forman parte de otros videojuegos usados por el niño. Se trata de personajes que no tienen ningún tipo de relación con el protagonista del juego *Crash Bandicoot* pero que el niño considera importante representar.

- Investigador: ¿Y qué has dibujado aquí?
- Francisco S: El juego del Crash.
- Investigador: Muy bien ¿Y en qué consiste ese juego?
- Francisco S: Pues el Crash (figura de la izquierda) hace un remolino naranja, azul y rojo para matar a sus enemigos.
- Investigador: ¿Y cómo son sus enemigos?
- Francisco: Son unos monstruos que tienen que matar.
- Investigador: ¿Y qué más has dibujado?
- Francisco S: El dinosaurio (señala la figura de la derecha).
- Investigador: Pero ¿El dinosaurio también aparece en el juego de Crash?
- Francisco: No, sale en otro que tengo.
- Investigador: Ah, muy bien. ¿A que juegos juegas normalmente?
- Francisco S: A los dinosaurios y al Crash
- Investigador: ¿En qué consiste el juego de los dinosaurios?
- Francisco S: Pues unos salen dinosaurios que están, que salen por otros dinosaurios y atacan y comen y beben agua y todo eso.
- Investigador: ¿Pero hay mucho dinosaurios?
- Francisco S: Pues el mío es grande, un Rex, y otros son de otras maneras, otros de mi familia de otras clases.

6.55. Transcripción fónica literal de la conversación con Francisco S. sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.56. Francisco S., 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En la segunda actividad Francisco representa una escena de un videojuego que conoce pero con el que no suele jugar habitualmente. Según el autor, en el centro del dibujo se puede ver la representación de un circuito de coches y en la parte superior varios animales prehistóricos imaginados por el niño. Es necesario recordar que este niño tiene un videojuego en el que los protagonistas son, precisamente, dinosaurios.

- Investigador: ¿Qué has dibujado aquí?
- Francisco S.: Esto es un circuito para los coches para que hagan carreras.
- Investigador: ¿Y te gustan las carreras de coches?
- Francisco S.: Sí, es que... sabes que yo jugué una vez a las carreras de coches.
- Investigador: ¡Ah, sí? ¿Pero tú tienes algún videojuego de coches?
- Francisco S.: No, pero es que jugué con mi primo una vez.
- Investigador: Ah, muy bien ¿Y qué más has dibujado?
- Francisco S.: Pues... esto son dinosaurios.
- Investigador: ¿Y por qué has dibujado dinosaurios?
- Francisco S.: Por que me gustan los dinosaurios.
- Investigador: Pero ¿Tienes dinosaurios de juguetes en casa?
- Francisco S.: Tengo un juego de ordenador.
- Investigador: Y esto que has dibujado aquí ¿Qué es? (señalamos las figuras del centro del dibujo).
- Francisco S.: Pues son los mandos.
- Investigador: ¿Para manejar los coches?
- Francisco S.: Sí.

6.57. Transcripción fónica literal de la conversación con Francisco S. sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.58. Francisco S., 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su último dibujo Francisco se representa así mismo a la derecha y a menor tamaño que el resto. Otorga con ello mayor importancia a la figura del monstruo de las cosquillas, representando a un gran tamaño y en el centro del dibujo. Entre ambos personajes no existe ningún tipo de contacto, más bien al contrario, Francisco incluso dibuja la casa de forma que se interpone entre ellos a modo de barrera. Esto puede ser un indicador de la inexistencia de proximidad afectiva entre ambas figuras, algo que se confirma cuando el niño declara que no quiere que el monstruo “lo pille”. Por otro lado Francisco se dibuja en actitud pasiva y no realiza ninguna tarea doméstica, al contrario de lo que se indicaba en la historia.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Francisco S:** Pues este soy yo (señala la figura de la derecha) y este el monstruo que viene a por mí para hacerme cosquillas.
- **Investigador:** ¿Y tú qué estás haciendo?
- **Francisco S:** Mirando al monstruo para que no me pille.

6.59. Transcripción fónica literal de la conversación con Francisco S. sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Francisco S.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa al personaje protagonista de su videojuego favorito: <i>Crash Bandicoot</i> . Lo dibuja envuelto en su característico remolino naranja, azul y rojo, mostrando con ello la seña de identidad de este personaje. También representa a algún personaje de un videojuego sobre dinosaurios.	1. Circuito de carreras de coches. 2. Dinosaurios.	<b>Protagonista:</b> Él mismo en actitud pasiva. Actúa como observador.
			<b>Monstruo:</b> Exageración de extremidades y brazos que emergen de la cabeza. Dientes largos y afilados.
Vestimenta	Utiliza los colores de el personaje de <i>Crash Bandicoot</i> .	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Francisco.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Los personajes se representan distanciados. Francisco concibe al monstruo como un personaje noble.
Rasgos de violencia	Representa el remolino con el que mata a sus enemigos.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Los personajes representados realizan las mismas acciones que en el videojuego.	El autor representa una escena donde vuelve a introducir objetos, acciones y personajes que podrían estar relacionados con algunos de los videojuegos que utiliza..	Se apropia de algunos rasgos mostrados por los personajes de sus videojuegos favoritos, como pueden ser los dientes largos y afilados. Esta característica se puede corresponder con los dientes del tiranosaurio Rex al que el niño menciona durante la entrevista..

6.60. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Francisco S.

**Giuliana, 5 años**, colegio público Al-Zawiya de la Zubia

Giuliana solamente realizó dos de las tres actividades propuestas en lo referente a videojuegos, la primera y la última.



6.61. Giuliana, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.62. Giuliana, 5 años (Diciembre, 2009) Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el primer dibujo la niña representó su PlayStation Portable. En la pantalla de la videoconsola portátil dibuja lo que ella denomina “el juego de baloncesto”. Además, Giuliana nos habla detalladamente sobre el videojuego de Sonic durante la entrevista.

- Investigador: Bueno Giuliana, Me quieres contar ¿Qué has dibujado?
- Giuliana: He dibujado una PSP que tiene forma de así rectangular y tiene muchos juegos.
- Investigador: ¿Y qué juego has dibujado?
- Giuliana: El de baloncesto.

- **Investigador:** ¿Y en que consiste ese juego?
- **Giuliana:** Pues... meter en la canasta la pelota.
- **Investigador:** ah, muy bien ¿Y qué más juegos tienes?
- **Giuliana:** Del Sonic.
- **Investigador:** ¿Y qué hace el Sonic en el juego?
- **Giuliana:** Lucha contra monstruos y cogen...mmm.
- **Investigador:** ¿Y qué cogen los monstruos?
- **Giuliana:** Los monstruos no dejan pasar a Sonic.
- **Investigador:** ¿Siempre juegas al Sonic?
- **Giuliana:** Sí y al de baloncesto.
- **Investigador:** ¿Por qué?
- **Giuliana:** Porque me gusta mucho.
- **Investigador:** ¿Con quién juegas a los videojuegos?
- **Giuliana:** Con nadie. Es que yo no tengo hermana, mi hermana va a salir de la barriga de mi madre.
- **Investigador:** ¿Y como es el personaje de Sonic?
- **Giuliana:** Tiene pinchos en la cabeza como un erizo todo de azul y corre mucho. Y primero hay nieve, por eso se tiene que poner en una silla que se mueve y se montan en un trineo largo.

6.63. Transcripción fónica literal de la conversación con Giuliana sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.64. Giuliana, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el dibujo perteneciente a la tercera actividad Giuliana se representó a sí misma realizando las tareas domésticas. En el centro dibuja su casa y a la derecha, a casi igual tamaño, representa la figura del monstruo de las cosquillas. En el dibujo no se percibe ningún enfrentamiento de carácter violento entre los personajes. La niña aparece en el extremo opuesto del papel con respecto al monstruo sin que aparezca ningún tipo de contacto entre ambos. Sin embargo, durante la

entrevista, Giuliana nos describe al monstruo como un personaje enfadado. En la representación del monstruo Giuliana le distribuye al ser que imagina espinas o puntas por todo el cuerpo, según ella misma, para que pueda atacar con ellos. En este aspecto su personaje podría parecerse al erizo que recibe el nombre de Sonic.

- **Investigador:** *Cuéntame, ¿Qué has dibujado?*
- **Giuliana:** Yo que hago... que estoy barriendo la puerta (Señala la figura de la izquierda) y el monstruo que me quiere pillar.
- **Investigador:** *¿Y cómo es el monstruo?*
- **Giuliana:** Malo, porque no me deja barrer.
- **Investigador:** *¿Y esto que le has dibujado aquí? ¿Qué es?*
- **Giuliana:** Los pinchos.
- **Investigador:** *¿Y por qué le has dibujado pinchos?*
- **Giuliana:** Para cuando ataque a los malos.

6.65. *Transcripción fónica literal de la conversación con Giuliana sobre los videojuegos (Febrero, 2011).*



6.66. Giuliana, 5 años (Febrero, 2010).  
Detalle del monstruo de las cosquillas.



6.67. Erizo que protagoniza el videojuego Sonic.

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Giuliana			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa su videojuego favorito de baloncesto.	<i>No realizado.</i>	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas domésticas.
			<b>Monstruo:</b> No representación de extremidades. Cuerpo cubierto de “pinchos”.
Vestimenta	No aparece.	<i>No realizado.</i>	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Giuliana.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	<i>No realizado.</i>	Los personajes se representan distanciados. Giuliana concibe al monstruo como un personaje malvado.
Rasgos de violencia	No aparecen.	<i>No realizado.</i>	Aparecen durante la entrevista y en la forma de ejecutar la figura del monstruo.
Diferencias de Género	No aparecen.	<i>No realizado.</i>	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	No aparecen.	<i>No realizado.</i>	Se apropia de algunos rasgos mostrados por los personajes de sus videojuegos favoritos, como pueden ser los pinchos que cubren el cuerpo del monstruo, característicos del personaje del videojuego <i>Sonic</i> .

6.68. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Giuliana.

**Thalía, 5 años,** colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.69. Thalía, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.70. Thalía, 5 años (Diciembre, 2009) Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su primer dibujo Thalía representa en el centro y a gran tamaño el personaje de Mario Bros, situado en el escenario principal del videojuego, la pantalla de inicio. Según Thalía este es el espacio donde comienza la partida, un edificio en el que se producen enfrentamientos entre Mario Bros y los personajes malvados del videojuego.

- Investigador: Bueno Thalía ¿Qué videojuego has dibujado?
- Thalía: El de Mario.
- Investigador: ¿Y quién es este personaje?
- Thalía: El Mario.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Thalía: Pues... esto es donde empieza el juego y vienen los malos y luchan con Mario.
- Investigador: Ah, ¿Y en qué consiste el juego de Mario?
- Thalía: Tienes que recuperar todos los diamantes y matar a los malos.
- Investigador: ¿Y quiénes aparecen en ese juego?
- Thalía: Pues aparecen los malos que son monstruos.
- Investigador: ¿Y qué hacen?
- Thalía: Pues están allí para robar los diamante y si ve que se acercan a los diamantes va y los mata a los malos.
- Investigador: ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- Thalía: Pues a ese sólo a veces por que de vez en cuando se rompe la videoconsola.
- Investigador: ¿Y con quién juegas a los videojuegos?
- Thalía: Yo sola porque la videoconsola esta en mi cuarto de jugar.

6.71. Transcripción fónica literal de la conversación con Thalía sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.72. Thalía, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su segundo dibujo Thalía combina acciones y personajes de su videojuego favorito con otros elementos que ella inventa. La niña reemplaza al personaje de Mario Bros por una princesa a la que automáticamente concede el papel principal como protagonista de la escena. Resulta curioso como otorga el carácter de héroe y personaje valiente a la figura de la mujer, un tipo de caracterización que hasta el momento es poco común en los videojuegos en lo que respecta a los personajes femeninos.

- Investigador: ¿Te gustaría contarme qué has dibujado aquí?
- Thalía: Pues... mira un dragón y una princesa que tenía que buscar diamantes y tenía que

matar a los malos para que no vengan a robar los diamantes y tiene que ir por toda la ciudad a buscar los diamantes y los malos.

- **Investigador:** ¿Y esto que es? (señalamos la figura central)
- **Thalía:** La princesa y el dragón (señala la figura inferior)
- **Investigador:** ¿Y qué están haciendo?
- **Thalía:** Cogiendo diamantes (señala las figura geométricas de la izquierda)

6.73. Transcripción fónica literal de la conversación con Thalía sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.74. Thalía, 5 años (Febrero de 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el último dibujo Thalía se representa a sí misma en el centro del papel con un gesto sonriente. Según nos explica, es a causa de las cosquillas que le hacía el personaje de la izquierda, que es el monstruo de las cosquillas que ella ha inventado. Thalía es la primera niña que representa a esta figura próxima al dibujo que hace de ella misma, sin embargo nos cuenta que es un personaje que le causa miedo. La niña se retrata tendiendo la ropa hasta que el monstruo aparece en escena y le impide seguir con la tarea. En la entrevista también nos aclara que le ha dibujado al monstruo unos “pinchos”, según la niña puede hacerle daño con ellos.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Thalía:** Esta soy yo que tiendo la ropa y apareció el monstruo y me hizo cosquillas, me asusté y dejé de tender la ropa y yo me río porque me estaba haciendo cosquillas el monstruo pero también me da miedo.
- **Investigador:** ¿Y por qué te da miedo el monstruo?
- **Thalía:** Porque es muy feo y mira le he puesto unos pinchos aquí, para que pinche.

6.75. Transcripción fónica literal de la conversación con Thalía sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Thalía			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Dibuja a su personaje favorito, Mario Bros, en el punto de inicio de la partida.	Representa un personaje imaginado, que busca diamantes y lucha, y presenta roles muy parecidos al personaje de Mario Bros.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas del hogar, concretamente tendiendo la ropa.
	Habla de violencia durante la realización del dibujo.		<b>Monstruo:</b> Para la autora del dibujo el monstruo transmite sensación de miedo.
Vestimenta	Utiliza una vestimenta muy similar a la de su personaje favorito: Mario Bros.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Thalía.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Thalía.
Relación entre personajes representados	No existen.	Proximidad entre el dragón y el personaje.	Los personajes se representan próximos entre sí. Thalía concibe al monstruo como un personaje que transmite miedo.
Rasgos de violencia	No aparecen en el dibujo, pero sí en la entrevista.	No aparecen en el dibujo, pero sí en la entrevista.	No aparecen en el dibujo, pero sí en la entrevista.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Aparecen sobre todo en los ropajes y en el escenario representado.	No aparecen.	No aparecen.

6.76. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Thalía.

**David, 5 años**, colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.77. David, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

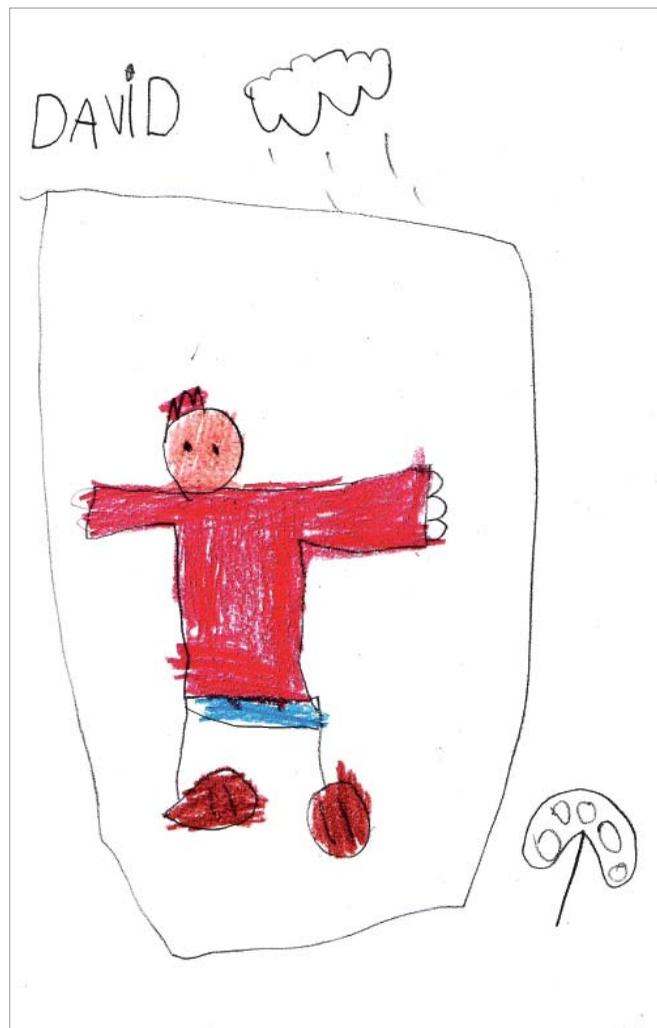
David es uno de los niños que más rasgos de violencia muestra tanto en sus dibujos como en sus entrevistas. Es un niño habituado a jugar con los videojuegos, parece que le gustan mucho y tiene muchos productos de este tipo en casa.

- **Investigador:** David cuéntame ¿Qué videojuegos tienes en la videoconsola y en el ordenador?
- **David:** En el ordenador de Buggs Bunny y en la consola de Mario, el de Crash de Peter Pan y el del demonio de Tasmania.
- **Investigador:** ¿Y de que se tratan?, ¿Qué hacen los personajes?
- **David:** Es que te he dicho tantos videojuegos...
- **Investigador:** Pues dime alguno por ejemplo el de Tasmania.
- **David:** Pues.... ¿Podemos describir el del Crash?
- **Investigador:** Sí, claro.
- **David:** Pues el del Crash que hay que coger diamantes, gemas y cristales.
- **Investigador:** ¿Por donde van los personajes?
- **David:** Por sitios que están lloviendo también por sitios de oscuridad y muchas más cositas.
- **Investigador:** ¿Siempre juegas al mismo juego?
- **David:** Algunas veces cambiamos, pero me gustan todos igual.
- **Investigador:** ¿Como es el juego del Crash?
- **David:** El Crash es grande, es naranja entero y con los pantalones azules.
- **Investigador:** ¿Es un animal?
- **David:** Pues si es naranja es imposible que sea una persona.
- **Investigador:** ¿Y qué tiene que hacer Crash?
- **David:** Pues matar a los monstruos.
- **Investigador:** ¿Con quien juegas a los videojuegos en casa?
- **David:** Pues con mi papá, antes cuando no estaba mi papa jugaba solo. Eso lo hacia antes pero ahora ya no lo hago, sólo juego con mi papá.

6.78. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).

En su primer dibujo David dibujó a uno de los personajes de sus videojuegos preferidos, en este caso a Mario Bros, que ha sido representado en el centro del papel, a gran tamaño y con la vestimenta característica del personaje. Asimismo, podríamos pensar que también lo sitúa en una escena determinada del videojuego conocida para el niño, algo que se podría deducir de la nube y la lluvia representadas en la parte superior y del comentario que realiza sobre el hecho de “pasar una pantalla” y “matar a los monstruos”. Sin embargo, David no retrata al personaje

realizando ningún tipo de acción. Mario Bros, por el contrario, está en su dibujo en actitud pasiva; en ese sentido podría tratarse de cualquier personaje. Sin embargo, sí que resulta curioso que el niño dibuje un cuadrado alrededor de la figura simulando una televisión y que represente en la parte inferior derecha el mando de control de su videoconsola. De estos últimos trazos podemos deducir que se trata de un personaje muy ligado a sus hábitos de vida.



- **Investigador:** ¿Y qué has dibujado aquí?
- **David:** A Mario.
- **Investigador:** ¿Y qué hace Mario en el juego?
- **David:** Tiene que pasar una pantalla que hay que coger monedas y diamantes y matar a los monstruos.
- **Investigador:** Bueno ¿Y cómo es el Mario?
- **David:** El Mario es rojo entero y con los pantalones azules y tiene un gorro y.. y también tiene unos zapatos marrones.

6.79. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).

6.80. David, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el siguiente dibujo David representa, según sus propias palabras, a un dragón malvado. Vemos como se fija en algunos detalles para su caracterización, como lo cuernos. Lo dibuja, además, a gran tamaño y en el centro del papel. Según David este personaje debe que matar a otros personajes para conseguir puntos y ganar la partida. Vemos como el niño vuelve hacer referencia a la violencia en este segundo dibujo.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **David:** Pues... esto... esto es un dragón muy grande.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo el dragón?
- **David:** Pues... tiene que coger bolas y matar a la gente, que.. que esta es la gente (Señala la figura de la izquierda)
- **Investigador:** ¿Matar a la gente?, ¿Y para que va a matar a la gente?
- **David:** Para conseguir puntos y así... pero así gana la partida.

6.81. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.82. David, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.83. David, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas.. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

El tercer dibujo de David es el más violento de los tres realizados por este niño. La escena retrata el momento en el que él se pelea con el monstruo de las cosquillas para matarlo. Es ya la tercera vez que el niño habla de “matar” cuando se le pregunta por sus dibujos.

- **Investigador:** Bueno y en este dibujo ¿Qué has representado?
- **David:** Este soy yo que estoy barriendo mi casa y este es el monstruo que me hace cosquillas, pero yo iba a matarle porque no me deja barrer.
- **Investigador:** Pero ¿Por qué lo ibas a matar?
- **David:** Porque sí, porque... no me deja barrer.

6.84. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

David se dibuja a sí mismo en el centro de la escena y a mayor tamaño que el resto de los elementos de la misma, un detalle del que podemos deducir que se ha representado como el protagonista del videojuego. A la derecha, se puede ver la figura del monstruo de las cosquillas muy próxima a la suya. Existe, incluso, un contacto físico entre ambos personajes, probablemente debido a que están enzarzados en una pelea.

Resumen de las características principales de los tres dibujos de David			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa a uno de sus personajes favoritos, concretamente el Mario Bros.	Representación del monstruo intentando matar a otro personaje para conseguir puntos y ganar la partida.	<b>Protagonista:</b> Él mismo realizando las tareas del hogar y luchando contra el monstruo.
			<b>Monstruo:</b> Lucha contra David.
Vestimenta	Utiliza una vestimenta muy característica del personaje.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en otro dibujo realizado por David.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por David.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	Los personajes se representan próximos entre sí. El autor del dibujo concibe al monstruo como un personaje malvado.	Existe un contacto físico entre los personajes. David concibe al monstruo como un personaje malvado.
Rasgos de violencia	No aparecen en el dibujo, pero sí en la entrevista	Sí aparecen.	Sí aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de algunos de los rasgos del personaje de su videojuego favorito, sobretodo en lo que se refiere a los ropajes.	Se apropia de algunos de los rasgos del personaje malvado de su videojuego favorito, en este caso en lo que se refiere a las formas del cuerpo y a los cuernos.	Se apropia de algunos de los rasgos del personaje malvado de su videojuego favorito, en este caso en lo que se refiere a los rasgos faciales y a la forma de la cara.

6.85. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de David.

**María Q., 5 años,** colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.86. María Q., 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

María dibuja su videojuego favorito durante el desarrollo de la primera actividad, el *Wii Fit*. Este es un juego similar al *Wii Sports*, del que hablamos con anterioridad. En este caso el *Wii Fit* está dividido en cuatro categorías: yoga, tonificación, ejercicios aeróbicos y equilibrio. Este juego cuenta, además, con un control periférico llamado *Wii Balance Board* consistente en una superficie plana que se pone sobre el suelo y encima de la cual los jugadores pueden subirse. Este accesorio consta de sensores de movimiento y presión que controlan tus movimientos. Según nos comentó María, en su dibujo había representado el juego de *Hula Hoop*. Éste pertenece a la categoría de juegos aeróbicos y se caracterizan por ser un ejemplo de diversión combinada con el ejercicio físico.



6.87. Videojuego Hula Hoop del pack *Wii Fit*.



6.88. María Q., 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

María se dibuja a sí misma en una posición similar a la del avatar que está acostumbrada a observar en la pantalla mientras juega. Sin embargo, la niña se representa en posición frontal, probablemente por que todavía no tiene tanta soltura con el dibujo como para retratarse desde otra perspectiva. Lo que sí que resulta curioso es que María dibuja la tabla que sirve de control sobre el suelo (*Wii Balance Board*). Esto podría deberse tanto a la importancia que tiene este elemento para poder jugar como al hecho de que este accesorio llama la atención a la niña de forma especial, pues a través de él la pantalla puede interpretar sus movimientos.

- Investigador: **María cuéntame, ¿juegas a la consola o al ordenador?**
- María Q.: Juego a la consola, a la Wii.
- Investigador: **ah ¿Y cuáles son tus juegos favoritos?**
- María Q.: Todos.
- Investigador: **Pero a ver dime alguno, ¿Cuál es el que más te gusta?**
- María Q.: El Hula Hoop.
- Investigador: **¿En la wii?**
- María Q.: Sí.
- Investigador: **¿Y qué tienes que hacer?**
- María Q.: Pues bailar y jugar y hacer lo mismo que hagan ellos.
- Investigador: **¿Siempre juegas a los mismos juegos?**
- María Q.: Sí.
- Investigador: **¿Y qué personajes aparecen?**
- María Q.: Pues niños.
- Investigador: **¿Y tienes que imitarlos?**
- María Q.: Sí.
- Investigador: **¿Y en el ordenador también tienes juegos?**
- María Q.: No.

6.89. Transcripción fónica literal de la conversación con María sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.90. María Q., 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su segundo dibujo María hace una representación bastante similar a la primera. De nuevo es ella misma la protagonista de la escena y cuando le preguntamos en qué consiste el juego nos responde que es un juego para bailar. El cuadrado que vemos alrededor de la figura podría ser, por lo tanto, el propio televisor. Parece claro que María es una niña que se siente atraída por los videojuegos de última generación, en los que ya no sólo se trata de utilizar un mando sino que es necesario poner todo el cuerpo en movimiento para participar en la partida.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado aquí?
- **María Q.:** Soy yo.
- **Investigador:** ¿Y qué estás haciendo?
- **María Q.:** Que voy a jugar.
- **Investigador:** ¿Y a qué vas a jugar?
- **María Q.:** Pues... a otro juego.
- **Investigador:** ¿Pero a qué juego vas a jugar?
- **María Q.:** A uno que baila.

6.91. Transcripción fónica literal de la conversación con María sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.92. Transcripción fónica literal de la conversación con María Q. sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

En su último dibujo María representa el personaje del monstruo de las cosquillas a la derecha y a mayor tamaño que el resto. Con ello destaca la importancia de ese personaje dentro de la escena. A la izquierda la niña se representa a sí misma. Según nos dice estaba haciendo la cama cuando apareció el monstruo y empezó a hacerle cosquillas con el rabo. El hecho de que hable en estos términos del monstruo podría hacernos pensar que María concibe a esta figura como un personaje cándido y bueno. Sin embargo, si nos fijamos en la mandíbula de dientes afilados que le dibuja podríamos pensar totalmente lo contrario. Lo cierto es que, en base a la forma que la niña tenía de referirse a este personaje cuando hablábamos con ella, deducimos que lo ve como una figura más positiva que negativa. Creemos que la afilada forma de representar la mandíbula se debe más a convenciones gráficas ya adquiridas por la niña que a un deseo de caracterizarlo como a un personaje malvado.

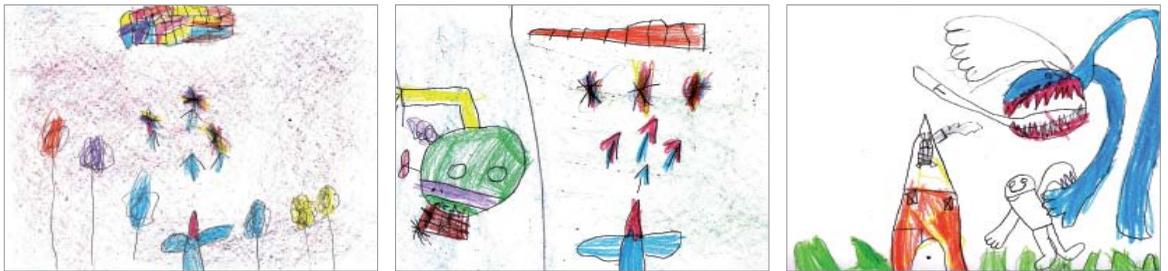
- **Investigador:** Cuéntame, ¿Qué has dibujado?
- **María Q.:** El monstruo (señala la figura de la derecha) me estaba haciendo cosquillas con el rabo y (señala la figura de la izquierda) estaba haciendo la cama el monstruo se reía mucho.

6.93. María Q., 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

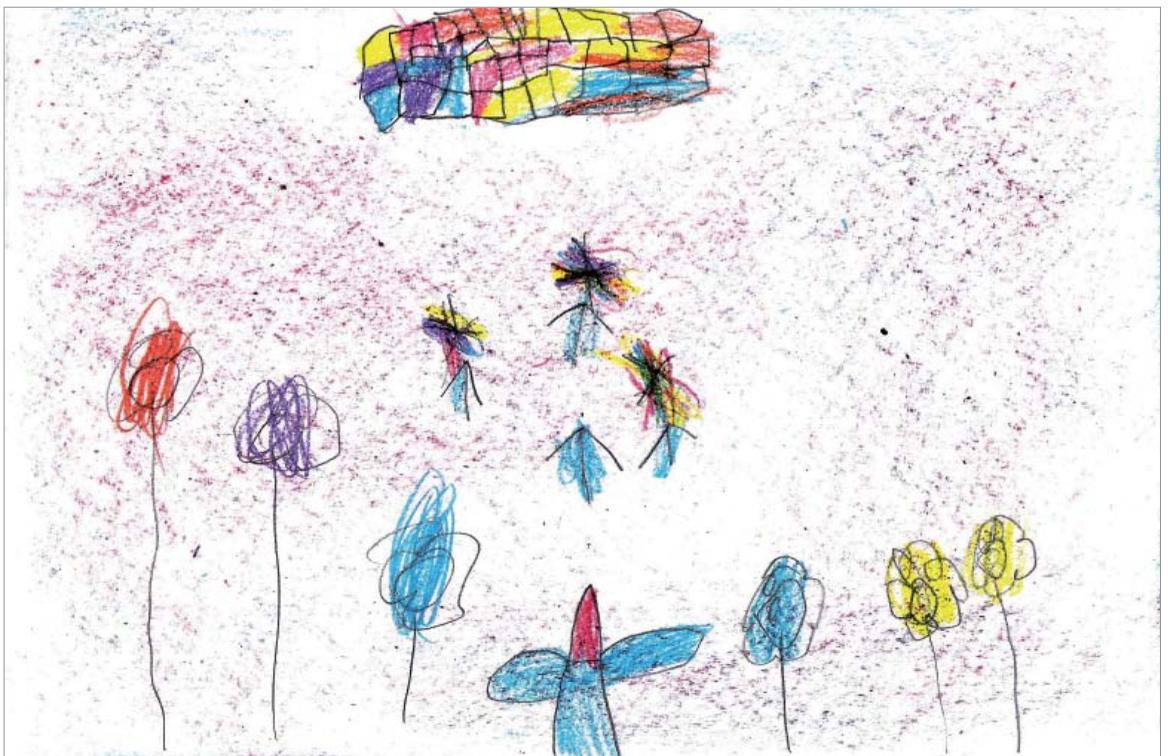
Resumen de las características principales de los tres dibujos de María Q.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Se representa a ella misma jugando con el videojuego <i>Hula Hoop</i> .	Se representa a sí misma bailando.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas del hogar, concretamente, haciendo la cama.
			<b>Monstruo:</b> Lo representa haciéndole cosquillas a ella con el rabo.
Vestimenta	Utiliza una vestimenta muy parecida al personaje del videojuego.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en otro dibujo realizado por María.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por María.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Los personajes se representan próximos entre sí, llegando a existir un contacto físico entre ambos. La autora del dibujo concibe al monstruo como una mascota.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de numerosos elementos presentes en su videojuego favorito.	Se apropia de determinados elementos presentes en su videojuego favorito.	Inventa a los personajes.

6.94. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de María Q.

**Carlos, 5 años,** colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.95. Carlos, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.96. Carlos, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En las tres representaciones realizadas por este niño la violencia es, de nuevo, uno de los aspectos más interesantes a estudiar. En su primer dibujo el niño representó en la parte superior del papel una nave que despedía explosivos. En la parte inferior, dibujó otro artefacto que, en este caso, arrojaba flechas. Por último, en el centro, podemos ver como se produce la colisión las flechas y los explosivos disparados provocando numerosas explosiones. Según Carlos el objetivo del juego era evitar que los explosivos lanzados por la nave superior cayeran sobre el artefacto inferior para así evitar que lo destruyeran.

- **Investigador:** Bueno Carlos cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?
- **Carlos:** Un videojuego de que hay un eso que tira muchas flechas y hay una nave que echa bombas y entonces si cae una bomba explota.
- **Investigador:** ¿Y qué consiste ese juego?
- **Carlos:** Que le doy en el juego que hay un eso, la nave, y cae una bomba de esa de estrellitas y explota.

- **Investigador:** ¿Como son los personajes?
- **Carlos:** Sólo salen naves y también de eso de disparar.
- **Investigador:** ¿Y cómo son las naves?
- **Carlos:** Es como un ladrillo que se preparan solas, y yo tengo que dispararle así con un botón que tengo ahí. Y si tiran las bombas explotan.
- **Investigador:** ¿Y con quien juegas a los videojuegos?
- **Carlos:** Con mi hermano que es más pequeño solo tiene 3 años y también le gustan los videojuegos.
- **Investigador:** ¿Juegas con alguien más?
- **Carlos:** No sólo juego con mi hermano.

6.97. Transcripción fónica literal de la conversación con Carlos sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.98. Carlos, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el siguiente dibujo el niño volvió a representar elementos que guardaban un gran parecido con los presentes en el dibujo anterior. De nuevo vemos en la parte inferior derecha una nave que despidе explosivos; justo debajo, se encuentra otro artefacto que arroja flechas y en el centro vuelve a producirse la colisión entre las flechas y los explosivos. Sin embargo, a la izquierda del papel el autor del dibujo representó un tipo de nave mucho más elaborada que las otras y con muchos más detalles.

El dibujo perteneciente a la tercera actividad es algo diferente a los dos anteriores. En el centro del papel el niño representó su casa. A la derecha se representa así mismo junto al monstruo de las cosquillas. Dibuja éste un gran tamaño, de forma que ocupa gran parte de la superficie del papel. Por los rasgos de este personaje, sobretodo en lo que se refiere a la afilada y roja mandíbula y a su larga lengua, podemos ver que este tiene un carácter bastante agresivo. En la entrevista Carlos nos explica que concibe al personaje de la derecha como una figura noble y amable que se limita a hacerle cosquillas, sin embargo, su rostro, parece indicar todo lo contrario.



6.99. Carlos, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

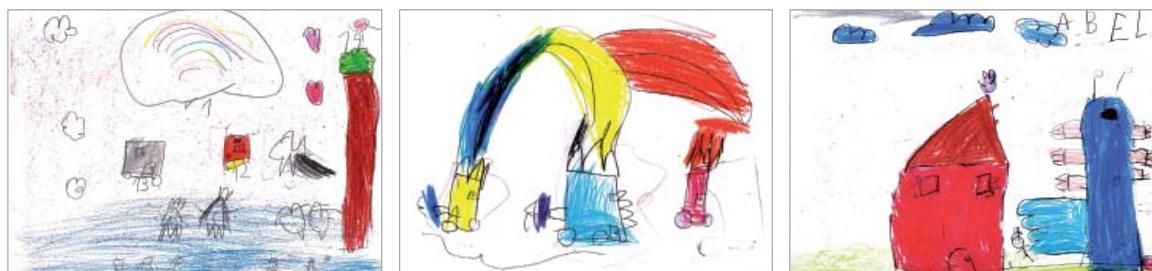
Resumen de las características principales de los tres dibujos de Carlos.

Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representación de una nave que desprende explosivos y un artefacto que lanza flechas, ambos procedentes de sus videojuegos favoritos.	Representación de una nave que desprende explosivos y un artefacto que lanza flechas, ambos procedentes de sus videojuegos favoritos.	<b>Protagonista:</b> Él mismo en actitud pasiva situado junto al monstruo de las cosquillas.
			<b>Monstruo:</b> Representado haciéndole al niño cosquillas con la mano.
Vestimenta	No aparece.	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Carlos.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Los personajes se representan próximos entre sí, llegando a existir un contacto físico. Carlos concibe al monstruo como una figura noble, aunque por su rostro parezca lo contrario.

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Carlos.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Rasgos de violencia	Sí aparecen.	Sí aparecen.	Se pueden apreciar, sobre todo, en los rasgos del rostro del monstruo.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de numerosos elementos presentes en su videojuego favorito.	Se apropia de numerosos elementos presentes en su videojuego favorito.	No aparecen elementos que recuerden a su videojuego favorito, salvo los rasgos agresivos del personaje del monstruo.

6.100. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Carlos.

**Abel, 5 años,** colegio público Al-Zawiya de la Zubia



6.101. Abel, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.102. Abel, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su primer dibujo Abel representó el escenario y los personajes del juego Mario Fantasy. En el centro y a un tamaño muy pequeño representa a los personajes del videojuego, Mario y su hermano Luigi. Alrededor de estos protagonistas dibuja todo tipo de figuras, números y símbolos que aparecen en todos los niveles del juego y que según Abel, es necesario recoger para obtener una mayor puntuación. Como podemos observar este niño es un gran conocedor de este juego de plataformas.

- **Investigador:** ¿Abel tienes consola de videojuegos o en el ordenador?
- **Abel:** Sí, tengo consola de videojuegos.
- **Investigador:** ¿Y qué consola tienes?
- **Abel:** La Nintendo DS.
- **Investigador:** ¿Que juegos tienes en la Nintendo DS?
- **Abel:** Todos los del Mario.
- **Investigador:** ¿Y cómo son los personajes que aparecen?
- **Abel:** Mario y unos monstruos.
- **Investigador:** ¿Y qué hacen?
- **Abel:** Mario que tiene que matar a los monstruos.
- **Investigador:** ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- **Abel:** No, también jugamos a otros Mario.
- **Investigador:** Mario cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **Abel:** El juego de Mario fantasy.
- **Investigador:** Ah, ¿Y en qué consiste ese juego?
- **Abel:** Tienes que pasar para rescatar a la princesa y luchas contra monstruos muy fuertes.
- **Investigador:** ¿Y cómo son esos monstruos?
- **Abel:** Porque la princesa le puso una cara de champiñón y nosotros somos Mario y hay que rescatarla.
- **Investigador:** ¿Y cómo es la princesa?
- **Abel:** Pues con el vestido rosa.
- **Investigador:** ¿Y Mario?
- **Abel:** Con una gorra roja y su hermano pequeño todo vestido de verde que se llama Luigi.

6.103. Transcripción fónica literal de la conversación con Abel sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.104. Abel, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el segundo dibujo podemos ver, según el autor, la representación de tres coches que intercambian formas, colores y roles a través de poderes fantásticos. Abel parece representar en este dibujo una escena basada en otro de los videojuegos de Mario, concretamente el Mario Kart, un juego basado en el mundo de las carreras de coches en donde no hay reglas y se pueden utilizar todo tipo de objetos mágicos para estorbar e impedir que el rival llegue antes a la meta. Dependiendo del tamaño y peso del personaje elegido, los vehículos a elegir cambiarán considerablemente de tamaño, diseño y características. Parece que las acciones que realizan los personajes en el dibujo de Abel, son parecidas a las que se muestran en el juego, aunque quizás en su dibujo este aspecto esté representado con una mayor carga de fantasía.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Abel:** Pues... son tres coches con superpoderes que este (señala la figura del centro) se convierte en este (señala la figura de la izquierda) y el amarillo en azul para luchar.
- **Investigador:** ¿Y con quien van a luchar?
- **Abel:** Con otros coches.

6.105. Transcripción fónica literal de la conversación con Abel sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.106. Abel, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En cuanto al último dibujo, hay que destacar la importancia que este niño vuelve a otorgar al dibujo de su casa, símbolo del hogar. Representa este elemento en el centro y a un gran tamaño y junto a él se dibuja a sí mismo muy pequeño y de forma muy esquemática. Por último a la derecha, el niño realiza la representación de la figura del monstruo de las cosquillas, un personaje que adquiere mucha importancia dentro de la escena. Asimismo, podemos apreciar un contacto físico entre este personaje y el niño. La escena tiene cierto carácter violento pues, según nos aclara Abel en la entrevista, el monstruo le está agarrando el brazo. Deducimos, por lo tanto, que el niño concibe a este personaje como una figura malvada que pretende hacerle daño. Por último resulta interesante la forma en la que el niño caracteriza al monstruo, sobretudo en lo que se refiere al número de extremidades y la exageración de alguna de ellas, un detalle a través del cual parece que el niño pretende hacer más evidente la acción que realiza el personaje.

- **Investigador:** Bueno Abel, ¿Qué has dibujado?
- **Abel:** Pues, yo (señala la figura del centro)
- **Investigador:** ¿Y qué estas haciendo?
- **Abel:** pues... escaparme del monstruo.
- **Investigador:** ¿Y qué está haciendo el monstruo?
- **Abel:** Que me agarra el brazo.
- **Investigador:** ¿Y por qué te quiere pillar?
- **Abel:** Porque es malo.

6.107. Transcripción fónica literal de la conversación con Abel sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Abel.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa a Mario Bros y a su hermano Luigi. Alrededor de estos dos personajes dibuja todo tipo de figuras, números y símbolos presentes en los diferentes niveles del juego. Además, en la entrevista se refiere a las actividades propias de los personajes del juego.	Los coches representados pueden recordar al videojuego de Mario Kart. Los tres coches intercambian formas, colores y roles a través de poderes fantásticos.	<b>Protagonista:</b> Él mismo en actitud pasiva, situado junto al monstruo pero tratando de huir de él.
			<b>Monstruo:</b> Lo representa agarrándolo del brazo.
Vestimenta	En la entrevista se refiere a los ropajes de los protagonistas de sus videojuegos favoritos.	No aparecen.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Abel.
Relación entre personajes representados	Los personajes se representan próximos entre sí.	Las figuras se relacionan entre sí	Los personajes se representan próximos entre sí, existiendo, incluso, un contacto físico.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	Se pueden apreciar entre el personaje de Abel y el monstruo.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de algunas escenas presentes en su videojuego favorito.	Se apropia de algunas escenas presentes en su videojuego favorito.	No aparecen.

6.108. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Abel.

**Alejandro, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.109. Alejandro, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.110. Alejandro, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

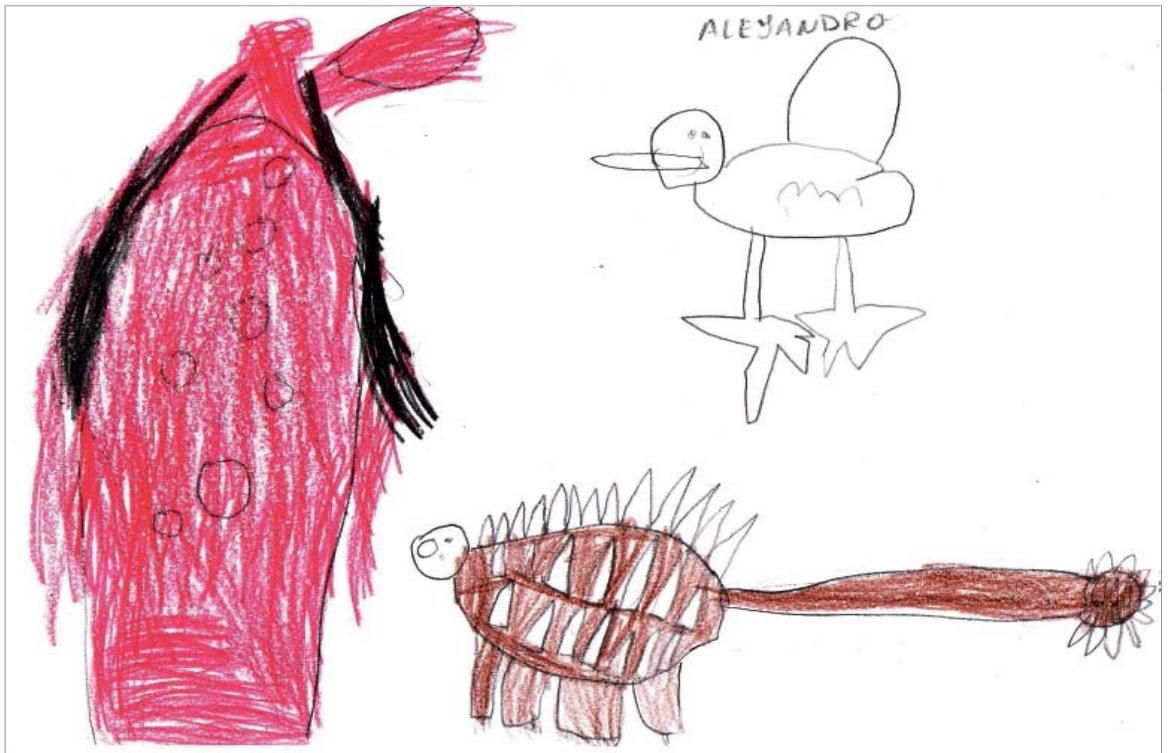
Alejandro representa, en su primer dibujo, a dos de los personajes de sus videojuegos favoritos. Se trata de dos figuras que no tienen ningún tipo de relación entre sí. En el dibujo, sin embargo, es posible apreciar la existencia de cierto vínculo entre ambas debido, sobre todo, a la proximidad espacial con la que están representadas. A la izquierda y a mayor tamaño Alejandro representa a un personaje del videojuego de *Los Gormiti*, caracterizado por sus enormes hombrecas recubiertas de puntas. A la derecha del dibujo se puede ver el lugar en el que se desarrolla toda la acción del videojuego, un volcán en erupción del que está saliendo lava. Por otro lado, Alejandro nos explica que el pequeño personaje del centro es Peter Pan.



6.111. Uno de los protagonistas de la serie de animación *Los Gormiti*.

- **Investigador:** Bueno Alejandro ¿Me quieres contar que has dibujado?
- **Alejandro:** El juego de Peter Pan, de los Gormiti y otro de letras.
- **Investigador:** ¿En qué consisten esos juegos?
- **Alejandro:** Pues... de los Gormiti: Trata de matar a los malos. Tienen que conseguir romper el volcán que salga toda la lava y si la casa se cae en el volcán los malos ganan.
- **Investigador:** ¿Y cómo es el videojuego de Peter Pan?
- **Alejandro:** Hay una cosita volando y si lo atrapan, coge un cuchillo que lo lanza y aparece un cuchillo que si da al corazón es una vida. También cuando llega a un lugar donde hay un palo y hace un ruido y dice: “Ahora con este cuchillo vamos a preguntar si sabe algo del mapa”, y cuando ve una rayita azul, es cuando esta ganando. Cuando aparece un pirata con dos espadas en la mano y un cuchillo porque es el mas fuerte de los piratas, y le dice: “Tendras que pelearte con mis cuchillos”, (cambia el tono de voz) y el pirata le dice a Peter Pan cuando le vence “Tienes suerte recluso” (aumenta el tono de voz) tiene tres oportunidades y a la tercera tira el pirata a Peter Pan al agua atado porque ha perdido.
- **Investigador:** ah, muy bien y el juego de las letras ¿Cómo es?
- **Alejandro:** El juego de las letras tienes que pulsar para formar palabras como G, A, T, O que es: GATO.
- **Investigador:** ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- **Alejandro:** Sí.
- **Investigador:** ¿Con quién juegas a los videojuegos normalmente?
- **Investigador:** Con mi amiga Flopy.

6.112. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.113. Alejandro, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el siguiente dibujo Pablo vuelve a representar objetos y personajes de sus videojuegos preferidos. En este caso vuelve a aparecer el volcán, situado a la izquierda y a la derecha aparece un nuevo personaje con rasgos muy parecidos a los que presentan las figuras de los videojuegos

favoritos de Alejandro. Resulta interesante ver como describe el niño la forma en la que ha caracterizado a los personajes: “dientes muy afilados”, “una cola de pinchos”. Resulta evidente que estos personajes tienen un carácter bastante agresivo.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado aquí?
- **Alejandro:** Un volcán que ha salido una piedra del volcán y casi le da la piedra al pájaro.
- **Investigador:** ¿Y esto de aquí qué es?
- **Alejandro:** Un dinosaurio que vuela que tiene los dientes muy afilados. Este es el dinosaurio de pinchos, que tiene una cola de pinchos y las patas y le da al volcán con sus pinchos y vuela hasta Argentina y fuimos a Italia y luego a España y no existían las personas sólo dinosaurios.

6.114. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.115. David, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En la tercera actividad llevada a cabo por Alejandro hay que destacar la importancia que el autor otorga al elemento del castillo. Éste ocupa la mayor parte del dibujo y pone la representación en relación con el mundo de las princesas, los cuentos clásicos y, en general, todo tipo de personajes vinculados al género fantástico. Alejandro, se representa a la derecha, a menor tamaño que el resto, otorgando así mayor importancia al monstruo al monstruo de las cosquillas, al que sin embargo, no da color. Hay que resaltar la exageración de las extremidades de la criatura, que el niño dibuja emergiendo de todas las partes del cuerpo. Las figuras están representadas una próxima a la otra. Vemos como el niño se representa a sí mismo luchando con el otro personaje ignorando la realización de cualquier tipo de tarea doméstica. En definitiva, el autor centra toda su atención en el enfrentamiento violento que se produce entre los personajes, un acontecimiento que describe durante la entrevista con todo lujo de detalles.

- **Investigador:** Cuéntame ¿Qué has dibujado?
- **Alejandro:** Este soy yo (señala la figura de la derecha) con camiseta negra y pantalón rojo y un monstruo de martillos y los martillos eran de piedra y vivo en un castillo, todos estaban asustados porque pensaban que yo iba a morir, el monstruo me dio una patada pero yo era más listo y le di con un palo se cayó al suelo y el monstruo se murió.

6.116. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandro sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Alejandro.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa a los personajes protagonistas de sus videojuegos favoritos: <i>Peter Pan</i> y <i>Los Gormiti</i> . Los personajes se muestran en actitud pasiva.	Personajes con rasgos parecidos a los que pueden tener los protagonistas de sus videojuegos favoritos. Los personajes se muestran en actitud pasiva.	<b>Protagonista:</b> Él mismo luchando contra el monstruo
			<b>Monstruo:</b> Lo representa luchando.
Vestimenta	Utiliza una vestimenta muy parecida a las de los personajes de sus videojuegos favoritos.	No aparecen.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Alejandro.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Los personajes están representados próximos entre sí, llegando incluso a tocarse. El autor del dibujo concibe al monstruo como un personaje malvado. Además, centra toda su atención en el enfrentamiento violento entre ambos personajes.
Rasgos de violencia	No aparecen.	Se pueden observar en los rasgos físicos de los personajes.	Son evidentes.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de numerosos elementos y personajes propios de sus videojuegos favoritos.	Se apropia de algunos elementos y personajes propios de sus videojuegos favoritos.	Se apropia de numerosos elementos y personajes propios de sus videojuegos favoritos.

6.117. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Alejandro.

**Andrea, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.118. Andrea, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.119. Andrea, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su primer dibujo Andrea utiliza todo el espacio para representar tan sólo a un personaje que ubica en el centro. De esta forma resalta la importancia que éste tiene en la escena. El juego dibujado por la niña consiste, únicamente, en el hecho de que el personaje representado recoja el mayor número de bolas posibles. Como vemos, se trata de un juego que no tiene ningún tipo de carga violenta. Cabe destacar que durante la entrevista esta niña hace mención a un juego de “cocinitas” en el que el objetivo es “hacer la comida”. Resulta curioso que la niña muestre preferencia por un videojuego basado en la realización de una actividad doméstica.

- Investigador: Bueno Andrea, ¿Qué has dibujado aquí?
- Andrea: Una niña.
- Investigador: ¿Y qué está haciendo?
- Andrea: Pues va a coger las bolas estas de aquí (señala la parte superior)
- Investigador: ¿Y para qué va a coger las bolas?
- Andrea: Mmm... no sé.
- Investigador: ¿No sabes?
- Andrea: No.

- **Investigador:** Bueno pues entonces cuéntame ¿Qué videojuegos tienes en tu ordenador y en la consola?
- **Andrea:** En la consola de cocinitas, de Mario Kart.
- **Investigador:** ¿Y en el ordenador?
- **Andrea:** Es que en el ordenador no tengo.
- **Investigador:** Ah. ¿Y en qué consisten esos juegos?
- **Andrea:** En Mario Kart tengo que coger un coche y elegir una chica o un chico, y en las cocinitas tengo que hacer la comida.
- **Investigador:** ¿Siempre juegas a los mismos juegos?
- **Andrea:** Sí.
- **Investigador:** ¿Y qué personajes aparecen?
- **Andrea:** Aparecen las personas grandes y hacen la comida.
- **Investigador:** ¿Con quien juegas a los videojuegos?
- **Andrea:** Con mi padre.

6.120. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.121. Andrea, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el siguiente dibujo Andrea inventa y representa un videojuego en el que la escena parece ser imaginada. Deducimos esto del hecho de que en la entrevista anterior no habla de ningún acontecimiento igual o similar al representado en esta ocasión. Según la autora del dibujo, este personaje es un retrato de sí misma junto a su casa, la que dibuja con todas sus partes. Al lado de la casa la niña representa una piscina. El juego consiste, precisamente, en evitar que ella se caiga dentro. En este caso Andrea hace un representación algo más violenta que la anterior, pues en la entrevista hace referencia a que la piscina tiene dentro pirañas.

- **Investigador:** Andrea ¿Qué has dibujado aquí?
- **Andrea:** Es un videojuego que unos niños me manejaban entonces me podía caer a la piscina que había pirañas.

6.122. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre los videojuegos (Enero, 2009).



6.123. Andrea, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su último dibujo Andrea se representa ubicada en el centro del papel y a mayor tamaño que el personaje del monstruo de las cosquillas. Con ello se otorga todo el protagonismo del acontecimiento. La acción que desarrolla la niña es barrer, como se puede deducir de la escoba que lleva en la mano. Por otro lado, la figura del monstruo es de un tamaño ínfimo, lo que la dota de una escasísima agresividad. Cuando le preguntamos a la niña cómo es el monstruo nos responde que es “bueno”. Andrea, en definitiva, hace una representación del monstruo en su vertiente cándida, simpática y amable.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado aquí?
- **Andrea:** Estaba ayudando a otra familia y no podía porque llega un monstruo de las cosquillas y no paraba de reír porque me hacía cosquillas.
- **Investigador:** ¿Y cómo era el monstruo?
- **Andrea:** El monstruo era bueno.

6.124. Transcripción fónica literal de la conversación con Andrea sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Andrea.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa aal personaje de uno de sus videojuegos, son embargo, lo dota de rasgos similares a los que se podrían encontrar en cualquier otro personaje dibujado por Andrea.	Se representa a sí misma en actitud pasiva.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas domésticas, concretamente, barriendo el suelo.
			<b>Monstruo:</b> Está representado en actitud pasiva.
Vestimenta	Representa al personaje con pelo largo y un vestido.	Se representa a sí misma con pelo largo y un vestido.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Francisco.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	Los personajes se representan distanciados. Andrea concibe al monstruo como una mascota.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen

6.125. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Andrea.

**Iván, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.126. Iván, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.127. Iván, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Iván, en su primer dibujo, representó a varios de los protagonistas de diferentes videojuegos. Según el autor estos personajes estaban haciendo, juntos, un largo viaje en barco. Entre todas las figuras del dibujo hay que destacar el retrato del personaje de uno de sus juegos favoritos Sonic, que aparece a la izquierda del papel, en la proa del barco. Justo detrás de él está Mario Bros. En el último asiento Iván dibuja a una rana, protagonista de un videojuego al que juega habitualmente con su madre. Los otros dos personajes no fueron identificados por el niño. Tanto por la cantidad de información sobre videojuegos contenida en el dibujo, como por la entrevista realizada de forma posterior, deducimos que Iván es un niño expuesto, de forma habitual, a gran cantidad de videojuegos.

- **Investigador:** [Iván, ¿Me quieres contar qué videojuegos tienes en tu consola o en el ordenador?](#)
- **Iván:** Tengo ordenador, son juegos de arañas, la bruja come cocos, las motos, disparar.
- **Investigador:** [¿Y en qué consisten esos juegos?](#)
- **Iván:** Un hombre tiene que ir a una rayita azul y cuando pasan de nivel sale una bruja que

tiene que saltar por las cosas, y luego la bruja, la araña y franqueasteis (se refiere al monstruo de Frankenstein), y la bruja vuela y franqueasteis anda, y si te pillan, pierdes. El conejo consiste en coger unas bolitas que son redondas, que no son bombas, son vidas y tiene ahí una cosa que te dice cuanto tiempo te queda, y si se acaba explota. La rana consiste en una rana que le aplasta un camión y come bolas y hamburguesas. Una rana que es verde y los camiones amarillos, los camiones ruedan y si hay un camión arriba te aplastan los camiones y la rana se queda finita. Y un hombre en una moto que conduce así (emite el sonido de una moto) lo primero sale un reloj una bandera y no sé otra cosa. Si sale la bandera mal, si sale el reloj bien y vuelve a empezar el juego.

- **Investigador:** ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- **Iván:** Sí, y también al come cocos, y al conejo, a la rana.
- **Investigador:** ¿Cómo son los personajes que aparecen?
- **Iván:** El pirata que tiene cañones y tienes que dispararle a los barcos, los barcos tienen vidas y si los piratas salen contentos no te tiran al mar pero si salen enfadados te tiran a los tiburones, primero le tienes que dar a una cosa, luego salen unos ladrones, y sale un jefe que le dan en la cabeza a los ladrones, sale un tipo con una pistola para matar a los ladrones y si los mata, y los ladrones se quedan muertos, franqueasteis tiene unos tornillos aquí, que anda, que tiene una cosa y tira piedras de un lado a otro, y tiene una cosa y tira piedras de un lado a otro, y tienes que saltar pero franqueasteis andaba, sin que saltara y también hay un ladrón que está así en el cojín que quiere matar al hombre y dispara con balas y tiene que el hombre y luego empiezan de nuevo. Cambian de nivel, son azules y amarillos (come cocos), la araña primero es redonda luego amarilla y rojilla, luego las patas, y la bruja con los labios, pelo rojo y ojos negros y tiene una capa negra y si te comen pasas al mismo nivel y si no te comen pues sale franqueasteis.
- **Investigador:** ¿Y con quién juegas a los videojuegos?
- **Iván:** Con mi mamá.

6.128. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.129. Iván, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Cuando le proponemos a Iván que invente un nuevo videojuego, de nuevo introduce a los objetos, personajes y acciones presentes en los videojuegos que utiliza normalmente. Esta vez, además, añade algunos personajes que se inventa él mismo.

- **Investigador:** *Iván cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?*
- **Iván:** Coches que tenía que hacer una carrera de lava y si los cogían los monstruos de lava, no podían ganar la carrera. Y si te coge el monstruo te deja hecho huesos. Y tenía cinco vidas y ganan todos los coches, algunos monstruos tienen una cabeza en el sillón.
- **Investigador:** *¿Y cómo son los monstruos?*
- **Iván:** Es que los monstruos son demasiados y los monstruos hipnotizan con sus ojos.
- **Investigador:** *¿Y te has inventado este videojuego?*
- **Iván:** Sí, bueno es que lo tiene mi prima, bueno los monstruos de lava me lo he inventado y la lava no me la he inventado.

6.130. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.131. Iván, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

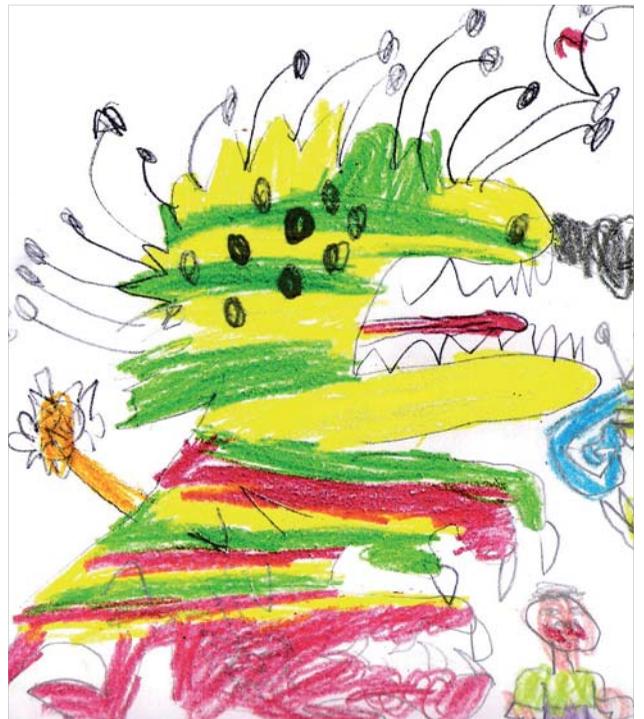
En el último dibujo realizado por Iván hay que destacar varios aspectos interesantes. En primer lugar la importancia que Iván otorga al monstruo de las cosquillas, ya que este personaje se representa a un gran tamaño y con una gran variedad de detalles. Iván sin embargo se dibuja a sí mismo mucho más pequeño, en actitud pasiva y muy próximo a la figura del monstruo. En este dibujo no se muestra ningún tipo de enfrentamiento entre esta figura y el niño, sin embargo, si se puede apreciar un enfrentamiento entre el monstruo y otro personaje que incluye Iván en su dibujo. Hay que destacar que durante la entrevista, Iván concibió al monstruo como un personaje que se comportaba de manera agresiva cuando se sentía amenazado.

- **Investigador:** *Cuéntame ¿Qué has dibujado?*
- **Iván:** Este monstruo pero que a mí no me daba miedo ese porque yo estaba cocinando por allí y el monstruo no me dejaba cocinar y entonces he cocinado para el monstruo para que así me deje tranquilo.

- **Investigador:** ¿Y qué estaba haciendo el monstruo?
- **Iván:** pues el monstruo no me dejaba cocinar y el monstruo puede pinchar y si alguien le atacaba podía pinchar y destrozarle el corazón.
- **Investigador:** ¿Y quién ha ganado la partida?
- **Iván:** Yo he ganado la partida porque estaba haciendo de cocinar a los monstruos.

6.132. Transcripción fónica literal de la conversación con Iván sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

A continuación se pueden observar ciertas relaciones entre algunos personajes representados por Iván (tanto en esta actividad como en otra anterior) y los personajes malvados que muestran sus videojuegos favoritos. Como podemos ver, Iván se apropia de formas corporales y de rasgos como el pelo, las uñas o incluso el color para dotar de carácter agresivo a sus propios personajes



6.133. Iván, 6 años (Octubre, 2010). El personaje bueno y el personaje malo.

6.134. Iván, 6 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas.

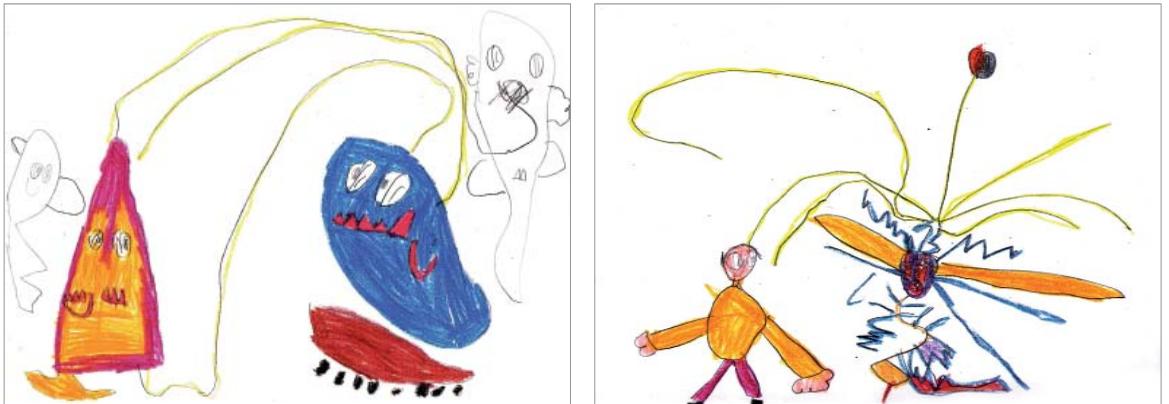


6.135. Personaje de Bowser en el videojuego Super Mario Bros (Shigeru Miyamoto, Nintendo, 1985)

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Iván.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa personajes de diferentes videojuegos.	El autor introduce los objetos, personajes y acciones que muestran los diferentes videojuegos que utiliza normalmente junto a otros personajes que inventa él mismo.	<b>Protagonista:</b> Él mismo en actitud pasiva, a pesar de que en la entrevista afirma que estaba cocinando.
			<b>Monstruo:</b> Se enfrenta a otro personaje.
Vestimenta	Es muy parecida a la que muestran los personajes de sus videojuegos favoritos.	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Iván.
Relación entre personajes representados	Existe una relación entre los personajes representados, aunque éstos proceden de diferentes videojuegos.	No existe relación.	En el dibujo no se aprecia relación entre el niño y el monstruo, sin embargo, éste último aparece representado manteniendo un contacto físico con un tercer personaje.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	Se aprecian rasgos violentos entre el monstruo y otro personaje.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de numerosos elementos y personajes presentes en sus videojuegos favoritos.	No aparecen en el dibujo.	Se apropia de numerosos elementos y del personaje malvado presente en sus videojuegos favoritos.

6.136. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Iván.

**David, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.137. David, 5 años. Videojuego inventado (izda); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

De David hemos seleccionado solamente dos de las actividades realizadas. Esto es así porque el primer dibujo que realizó no aportaba datos interesantes, pues no se le ocurría nada y lo copió, según él mismo nos dijo, de uno de sus compañeros.



6.138. David, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Su segundo dibujo, por el contrario, resultó ser muy interesante. El autor, a pesar de que nos confirma que es un usuario habitual de videojuegos, utiliza en esta segunda actividad personajes imaginarios que no muestran ninguna relación con sus personajes preferidos. Con respecto a este dibujo es necesario mencionar que posee cierto grado de violencia, pues el niño nos aclara que el personaje azul le roba al triángulo el corazón y el cerebro.

- Investigador: [Cuéntame, ¿Qué has dibujado?](#)
- David: Un pájaro blanco estaba peleando con el malo. El azul malo y bueno, que el azul hecha rayos y coge el cerebro y el corazón del triángulo. En la parte de abajo he dibujado un coche de madera del azul y el triángulo tiene otro coche pero para navegar.

6.139. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.140. David, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su último dibujo, David se representa a sí mismo a la izquierda del papel. En el centro, a gran tamaño, dibuja al monstruo de las cosquillas, a quien el niño concibe como un personaje malvado. David nos habla de que se trata de una especie de insecto gigante de grandes alas y con un gran número de brazos con los que puede atacar. Ninguno de los dos personajes es representado realizando las tareas del hogar, ya que para el autor del dibujo resulta más interesante representar una escena cargada de violencia que centrarse en la otra parte de la historia.

- Investigador: [Cuéntame, ¿Qué has dibujado aquí?](#)
- David: El malo estaba peleando conmigo, era un videojuego y las tareas de la casa no me han cabido, el monstruo tenía mucha fuerza y me estaba atacando a mí, lo rojo es una pistola, lo azul una cosa para matar y sus alas y los látigos amarillos para atacar, para meterlo en la cabeza y sacarle el cerebro y para clavarlo en el corazón.

6.141. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

Resumen de las características principales de los tres dibujos de David.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	Los personajes son inventados.	<b>Protagonista:</b> Él mismo en actitud pasiva. Actúa como observador.
			<b>Monstruo:</b> Exageración de extremidades y brazos que emergen de la cabeza. Dientes largos y afilados.
Vestimenta	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por David.
Relación entre personajes representados	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	Existe un enfrentamiento violento entre los personajes representados.	Existe un enfrentamiento violento entre los personajes representados.
Rasgos de violencia	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	Sí aparecen.	Sí aparecen.
Diferencias de Género	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	<i>Copia a su compañero para la realización del dibujo.</i>	No aparecen.	No aparecen.

6.142. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de David.

**Stefanía, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.143. Stefania, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



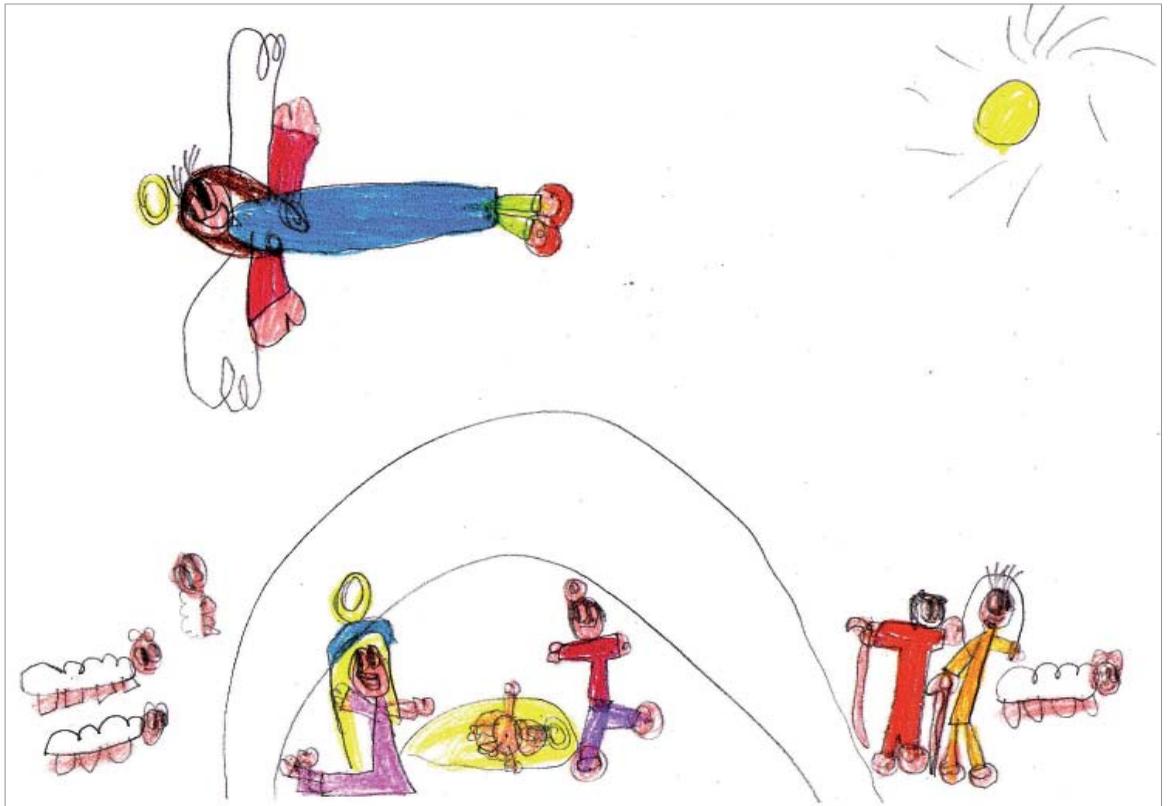
6.144. Stefania, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

Stefanía dibuja, durante el transcurso de la primera actividad, un videojuego de esquí con el que ella juega habitualmente. De nuevo vemos como es una niña la que hace referencia a videojuegos deportivos sin cargas violentas.

- **Investigador:** ¿Qué videojuegos tienes en tu consola o en el ordenador?
- **Stefanía:** Pues tengo uno que son de esquiar.
- **Investigador:** ¿Y en qué consiste?
- **Stefanía:** Tienen que saltar y al final si saltan muy alto y hacen todo bien, entonces el muñequito se pone feliz, pero si lo hacen mal el muñequito se pone triste. Eso es lo que pasa con el juego, cada uno tiene su muñequito.
- **Investigador:** ¿Y siempre juegas al mismo juego?
- **Stefanía:** No también juego a uno de cars, hay muchos malos y al final del juego la tengo que rescatar, porque soy un chico que está allí y tiene muchas cosas chulas también tiene un caballo.

- **Investigador:** ¿Qué personajes aparecen? y ¿Qué hacen?
- **Stefanía:** Pues aparece un chico que parece un duende, con los ojos así verdes, y también se convierte en un lobo, también tiene una compañerita, es la consejera real de la princesa. La consejera puede convertirle en el lobo.
- **Investigador:** ¿Con quién juegas a los videojuegos?
- **Stefanía:** Con mi papá, a veces yo sola y con mi madre.

6.145. Transcripción fónica literal de la conversación con Stefania sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.146. Stefania, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su segundo dibujo, Stefania representa una escena navideña en la que dibuja a personajes que están relacionados con el nacimiento de Jesús. Junto a ellos incluye a otros extraídos de contextos diferentes, como películas, cuentos, libros, etc., que no tienen nada que ver con la escena representada. De nuevo, observamos una escena carente, por completo, de elementos violentos. Finalmente, es necesario aclarar que la alusión que la niña hace al hecho de que algunos de los personajes de su dibujo son mejicanos se debe a que su familia procede de ese país.

- **Investigador:** Cuéntame, ¿Qué has dibujado?
- **Stefanía:** Aquí había tres ovejas, habían subido al cielo para que éste ángel le cogiera para que pudieran volar, el niño Jesús y los otros que estaban muy tranquilos les regalaron ovejas. Los pastores se acordaron que tenían dos caramelos para el niño Jesús, ¡estaban buenísimos! El padre del niño Jesús decidieron que eso era para postre y un día les fue a visitar un egipcio que les dio muchos regalos. También les visitaron niños mexicanos con mantas de juguetes.

6.147. Transcripción fónica literal de la conversación con Stefania sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.148. *Stefanía, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.*

Finalmente, en el último dibujo realizado por Stefania, la niña se representó en el centro del papel junto a su padre y su madre, dando a su familia todo el protagonismo de la escena. A la derecha y a mayor tamaño, la niña dibuja a la figura del monstruo. Hay que señalar que en el dibujo no se desarrolla ninguna acción de carácter violento. Según nos dice la niña el monstruo de las cosquillas no muestra, en este caso, ningún rasgo de agresividad. Más bien todo lo contrario, es representado de manera sonriente. Pero por otro lado, Stefania también le dibuja a este personaje unas grandes y afiladas uñas, una característica que lo dota de cierta agresividad. Sin embargo, tras mantener una conversación con la niña, dedujimos que esto se debía más a una convención gráfica para representar a una figura tradicionalmente maligna que a la intención de representarlo de forma violenta. Stefania concibe a este personaje como un personaje noble y simpático, unas características que dan a la escena serenidad y amabilidad.

- **Investigador:** [Stefanía, ¿Qué has dibujando?](#)
- **Stefanía:** A mí (señala la figura de la izquierda) y mi mamá, (señala la figura del vestido de color azul) aquí teníamos una tienda de campaña (hace referencia a sus vacaciones en los campamentos con tiendas de campaña) y un manzanero (que tiene en su casa) y llevamos comida, pero apareció un monstruo muy bueno (señala la figura de la derecha) y dijo quiero una manzana y es tan bueno que se la dimos.
- **Investigador:** [¿Y qué más has dibujado?](#)
- **Stefanía:** Mi papá estaba soplando el humo de la campaña. El monstruo tiene las uñas un poco largas, nosotros tenemos zapatos de charol y mi mamá levanta a mi papá porque es más fuerte. El monstruo tiene tres ojos porque es mitad marciano y mitad monstruo.

6.149. *Transcripción fónica literal de la conversación con Stefania sobre los videojuegos (Febrero, 2010).*

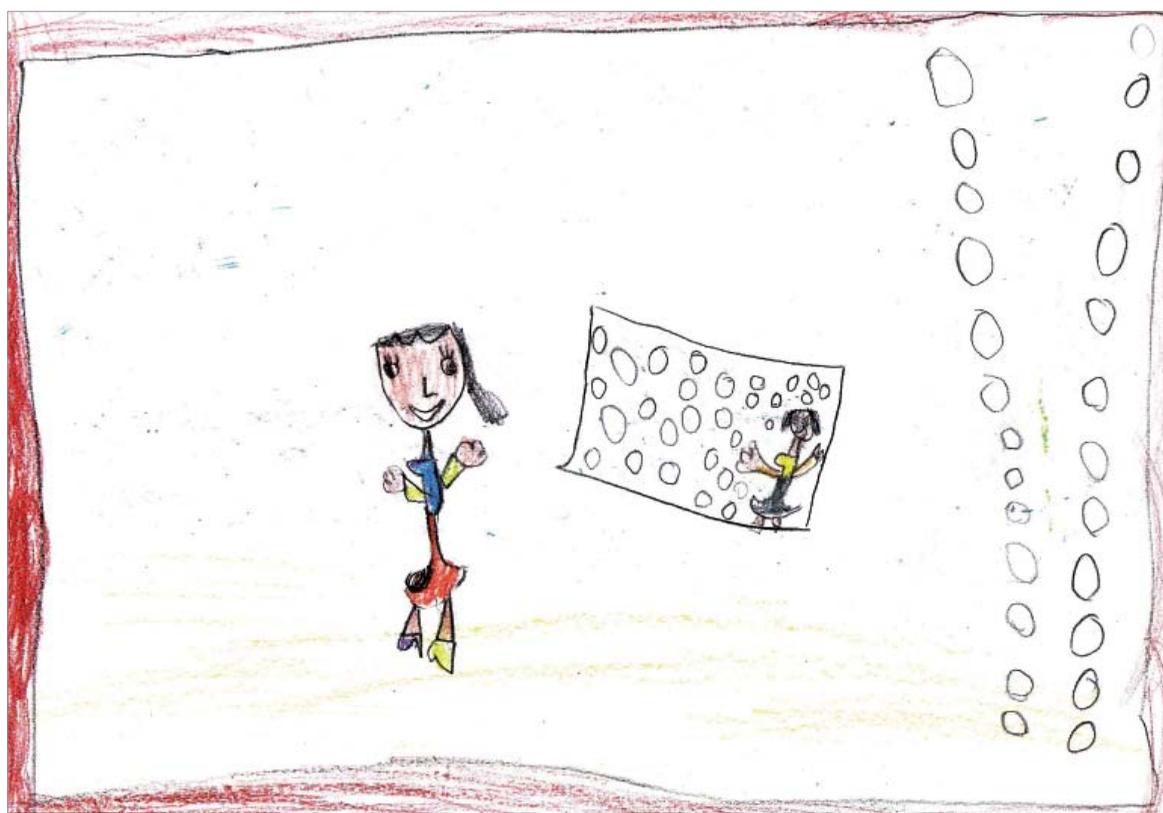
Resumen de las características principales de los tres dibujos de Stefanía.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa personajes y escenas de su videojuego favorito.	Representa una escena navideña en la que dibuja a personajes que están relacionados con el nacimiento de Jesús. Añade, además, otros personajes extraídos de contextos diferentes que no tienen ningún tipo de relación con la escena representada.	<b>Protagonista:</b> Ella misma junto a sus padres.
			<b>Monstruo:</b> Lo representa sonriendo y en actitud pasiva.
Vestimenta	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Stefanía.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Stefanía.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Stefanía.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	Sí existe relación entre los personajes representados.	Existe mayor relación entre los personajes de la familia de la niña que entre ellos y el monstruo.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Se apropia de un tipo de escena propia de sus videojuegos favoritos.	No aparecen.	En la primera entrevista realizada a la niña nos habla de un personaje de ojos verdes, un rasgo que adopta para representar al monstruo de las cosquillas.

6.150. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Stefanía.

**Eva, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.151. Eva, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.152. Eva, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En la primera actividad realizada, Eva hace un dibujo en el que inventa su propio videojuego. Esto sucede porque, según nos dice la autora, no tiene videojuegos en casa. A pesar de todo, el resultado fue bastante creativo. Eva se representó así misma recogiendo bolas y colocándolas en un cajón. Su personaje aparece en el centro del dibujo para destacar su importancia.

- **Investigador:** ¿Qué videojuegos tienes en tu consola o en el ordenador?
- **Eva:** No tengo yo no juego.
- **Investigador:** Bueno pues cuéntame ¿Qué has dibujado aquí?
- **Eva:** Pues esta soy yo que cojo bolas y las meto en un cajón.
- **Investigador:** ¿Y qué más estas haciendo?
- **Eva:** No sé, ya no me acuerdo.

6.153. Transcripción fónica literal de la conversación con Eva sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.154. Eva, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En la siguiente actividad Eva realiza un dibujo que no tiene ningún tipo de relación con los videojuegos. La autora nuevamente se representa a sí misma e incluye, además, la casa en la que vive.

- **Investigador:** [Eva ¿Qué has dibujado aquí?](#)
- **Eva:** Yo, mi casa y el arco iris.

6.155. Transcripción fónica literal de la conversación con Eva sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.156. Eva, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En la última actividad Eva representa una escena muy similar a la anterior solo que en este caso incluye a la figura del monstruo. Mientras ella aparece realizando las tareas del hogar, concretamente barriendo, el monstruo de las cosquillas permanece en un segundo plano y a mucho menor tamaño. Eva no hace ningún tipo de relación entre su figura y la del monstruo.

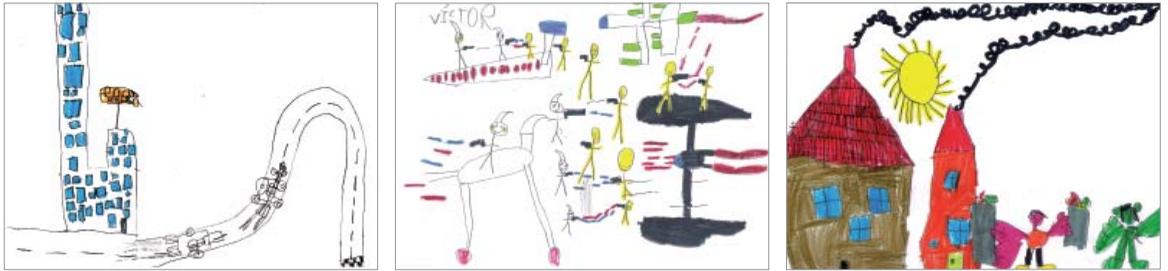
- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Eva:** Yo más grande con la fregona y el monstruo más pequeñito y la casa.

6.157. Transcripción fónica literal de la conversación con Eva sobre los videojuegos (Febrero, 2010).

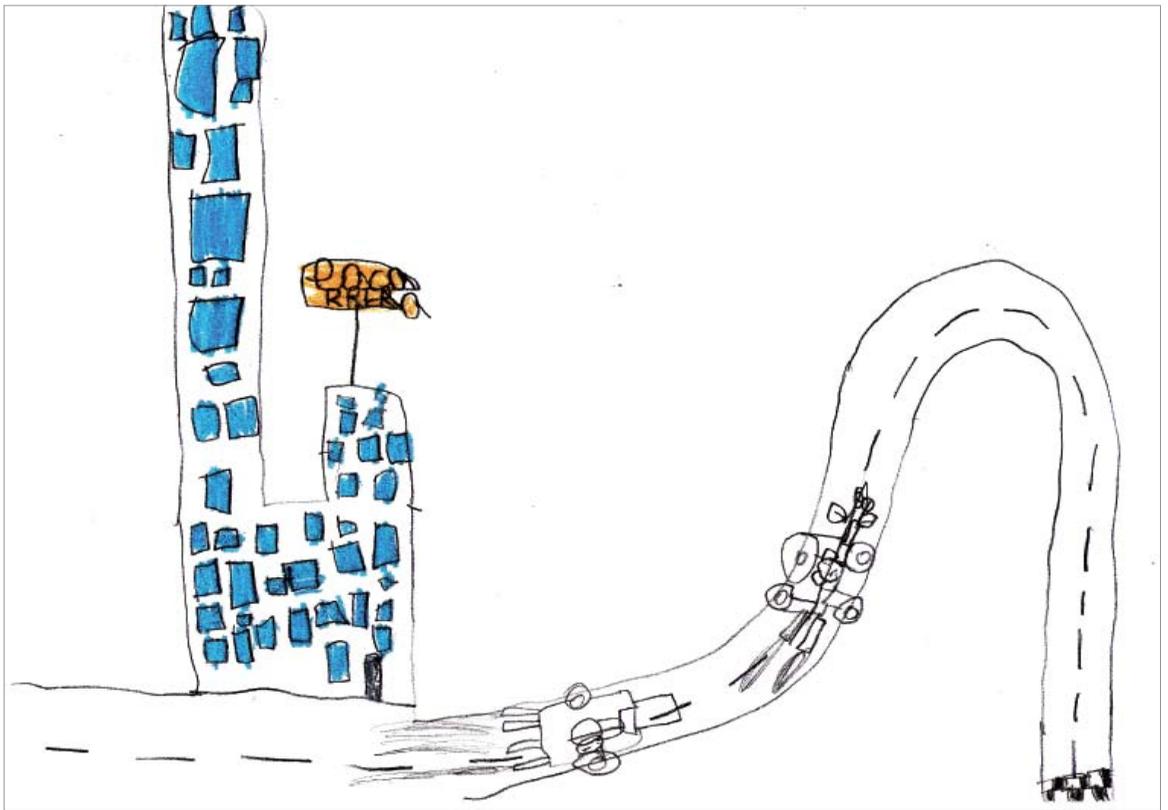
Resumen de las características principales de los tres dibujos de Eva.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Inventa su propio videojuego, porque, según nos dice, no tiene videojuegos en casa. La protagonista es ella misma, que recoge unas bolas y las mete en un cajón.	La autora se representa a sí misma e incluye en el dibujo la casa en la que vive.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas del hogar.
			<b>Monstruo:</b> Aparece representado en actitud pasiva y lejos de la niña.
Vestimenta	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Eva.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Eva.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Eva.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.

6.158. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Eva.

**Víctor, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.159. Víctor, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas (dcha.). 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



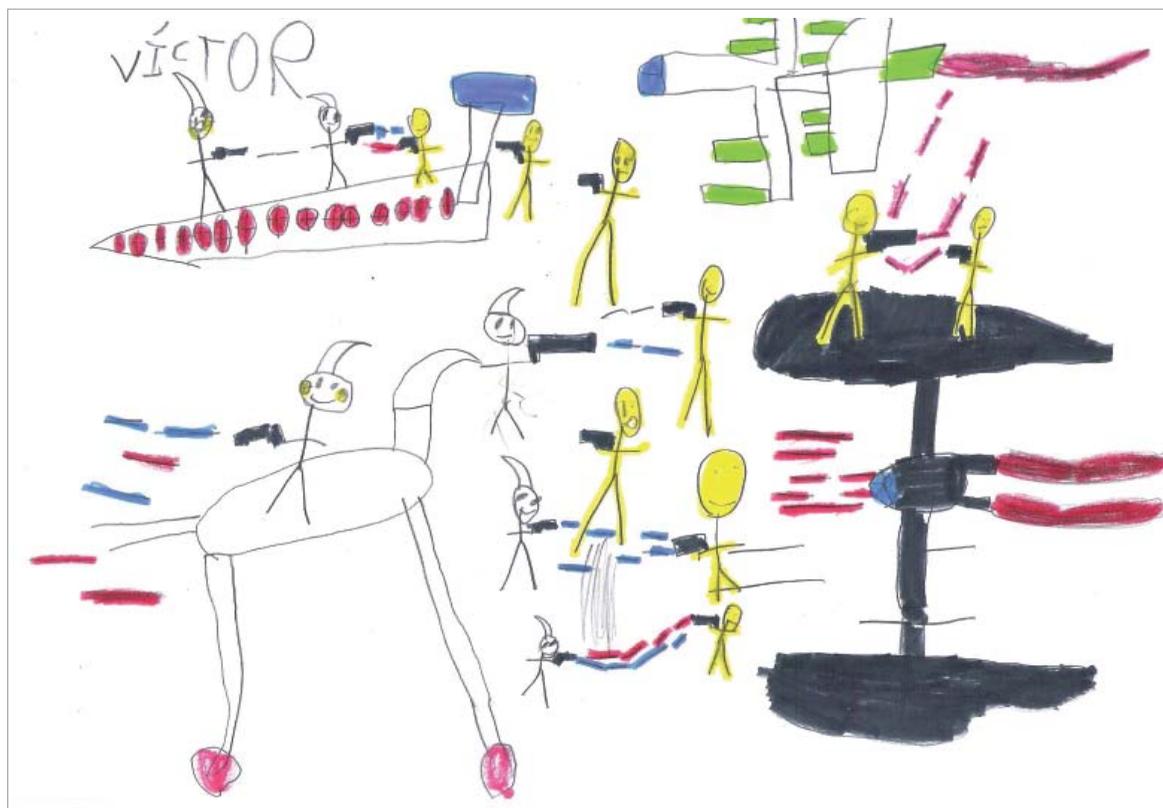
6.160. Víctor, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el primer dibujo de este niño se puede ver la representación que hace del Mario Kart, un videojuego basado en la competición de carreras alocadas y concurridas en lugares del universo de Mario.

- **Investigador:** ¿Qué videojuegos tienes en casa?
- **Víctor:** Mario Kart, Mario y de fútbol.
- **Investigador:** ¿Y en qué consisten esos juegos?
- **Víctor:** El de Mario Kart consiste en ganar una carrera, a veces cuando das a un cuadrado te conviertes en un cohete y vas muy rápido, y si te conviertes en una ardilla le das y le sacas del juego a ese jugador y tiene que empezar otra vez. En el de Mario salta y si hay un pingüino o una tortuga o un búho tienes que saltar y darle y si te da pues te matan y empiezas otra vez.

- **Investigador:** ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- **Víctor:** No, también a Mario.
- **Investigador:** ¿Y qué personajes aparecen?
- **Víctor:** No se su nombre, es un animal marrón y el otro amarillo y verde.
- **Investigador:** ¿Y qué hacen?
- **Víctor:** La tortuga da puñetazos y el búho picotazos.
- **Investigador:** ¿Con quién juegas a los videojuegos?
- **Víctor:** Yo sólo.

6.161. Transcripción fónica literal de la conversación con Víctor sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.162. Víctor, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras, lápiz y rotulador sobre papel.

Pero quizás, su segundo dibujo sea uno de los más impactantes por su gran contenido violento. En este caso el niño no inventa el videojuego, sino que dibuja uno de los que utiliza normalmente. Resulta interesante la forma en la que Víctor hace una clara distinción entre los dos tipos de personajes representados, por un lado las figuras de color amarillo, que serían los caballeros jedai y sus aliados, y por otro lado los robots (combatientes de “el lado oscuro”)

- **Investigador:** Víctor, ¿Qué has dibujado aquí?
- **Víctor:** Esta es la guerra de las galaxias, este videojuego lo tengo, están disparando unos a otros porque iban a su nave pero los robots no los dejaban que se montaran en la nave para ir a su casa pero los amarillos querían que se fueran a la estrella de la muerte.

6.163. Transcripción fónica literal de la conversación con Víctor sobre los videojuegos (Enero, 2010).



6.164. Víctor, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras, lápiz y rotulador sobre papel.

Finalmente, en su último dibujo Víctor representa su casa, que sitúa en el centro del papel. A la izquierda dibuja, también, la casa del monstruo de las cosquillas, a mayor tamaño que la primera. El autor del dibujo se representa en el centro del papel, y según nos dijo él mismo, venía de realizar la compra. En el dibujo el monstruo está, precisamente, tratando de robarle esas bolsas. Vemos como Víctor concibe al monstruo como un personaje maligno.

- **Investigador:** ¿Qué has dibujado?
- **Víctor:** Pues la marrón es la casa del monstruo y la naranja la del niño que lleva las cosas de la compra el verde es el monstruo y le iba a robar las bolsas de la compra que tiene el niño.

6.165. Transcripción fónica literal de la conversación con Víctor sobre los videojuegos (Febrero, 2010).



6.166. Víctor, 5 años (Febrero, 2010).  
Detalle del propio niño con las bolsas de la compra.

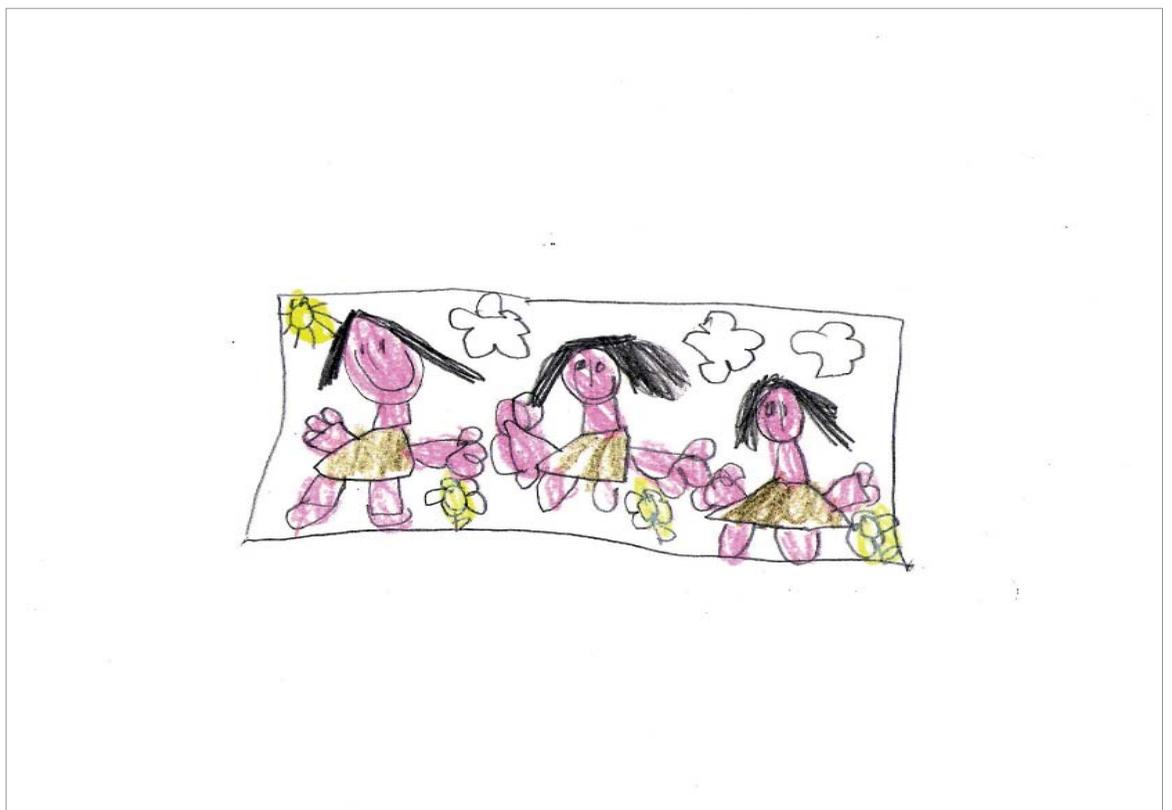
Resumen de las características principales de los tres dibujos de Víctor.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Representa una escena similar a uno de sus videojuegos favoritos.	Representa una escena de uno de sus videojuegos favoritos.	<b>Protagonista:</b> Él mismo colaborando con las tareas domésticas, concretamente, llevando a casa las bolsas de la compra.
			<b>Monstruo:</b> Aparece representado en actitud pasiva pero, según la entrevista, pretende robarle a Víctor las bolsas de la compra.
Vestimenta	No aparecen.	No aparecen.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Víctor.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	Los personajes están representados luchando unos contra los otros.	Los personajes se representan próximos entre sí. Víctor concibe al monstruo como un personaje malvado.
Rasgos de violencia	No aparecen.	Sí aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	Representa una escena similar a uno de sus videojuegos favoritos.	Representa una escena similar a uno de sus videojuegos favoritos.	No aparecen.

6.167. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Víctor.

**Alejandra, 5 años,** colegio público Luis Rosales



6.168. Alejandra, 5 años. Videojuego favorito (izda.); videojuego inventado (centro); videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.



6.169. Alejandra, 5 años (Diciembre, 2009). Videojuego favorito. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el primer dibujo realizado por Alejandra podemos ver la representación de tres personajes que no tienen ningún tipo relación con el videojuego del que habla durante la entrevista. Cuando le pedimos que nos explicase su dibujo, la niña nos comentó que había dibujado a tres niñas porque no sabía dibujar a los peces protagonistas de su videojuego favorito.

- Investigador: ¿Qué videojuegos tienes en casa o en el ordenador?
- Alejandra: Son de la wii.
- Investigador: ¿En qué consisten?
- Alejandra: Carreras.
- Investigador: ¿Y siempre juegas a los mismos juegos?
- Alejandra: No, algunas veces a otros.
- Investigador: ¿Y me puedes contar cuáles son los otros?
- Alejandra: A los peces.

- Investigador: ¿Y en qué consisten? ¿Qué tienes que hacer con los peces?
- Alejandra: Pescar.
- Investigador: ¿Qué personajes aparecen?
- Alejandra: Peces.
- Investigador: ¿Y cómo son?
- Alejandra: Los grises no se pueden pescar porque son pequeños y no valen.
- Investigador: ¿Y qué hacen esos peces?
- Alejandra: Nadar por el río.
- Investigador: ¿Y con quién juegas a los videojuegos?
- Alejandra: Con mi hermano José.
- Investigador: Cuéntame Alejandra ¿Qué has dibujado?
- Alejandra: Pues tres niñas.
- Investigador: ¿Y qué están haciendo?
- Alejandra: Jugando.
- Investigador: ¿Pero esas niñas aparecen en alguno de tus videojuegos?
- Alejandra: No, me las he inventado, es que yo tengo el videojuego de peces, pero yo no se dibujar peces.

6.170. Transcripción fónica literal de la conversación con David sobre los videojuegos (Diciembre, 2009).



6.171. Alejandra, 5 años (Enero, 2010). Videojuego inventado. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En el segundo dibujo realizado por Alejandra se puede ver la representación de una pirámide. La niña se inventa, de nuevo, un elemento que no tiene ningún tipo de relación con los videojuegos mencionados durante su primera entrevista.



1.172. Alejandra, 5 años (Febrero, 2010). Videojuego del monstruo de las cosquillas. 210 x 297 mm. Ceras y lápiz sobre papel.

En su último dibujo Alejandra se representa a sí misma en el centro del papel y a mayor tamaño que el resto. Está realizando las tareas del hogar, concretamente, fregando el suelo junto al monstruo de las cosquillas que, en este caso, es concebido como una especie de mascota.

- **Investigador:** Alejandra ¿Qué has dibujado aquí?
- **Alejandra:** Hay una casa y yo estoy fregando y hay un monstruo, veo a mi abuela fregando por las tardes y mi hermana limpia el polvo ayudando a fregar la terraza.

1.173. Transcripción fónica literal de la conversación con Alejandra sobre los videojuegos (Febrero, 2010).



1.174. Alejandra, 5 años (Febrero, 2010).

Detalle de la niña barriendo y del monstruo de las cosquillas.

Resumen de las características principales de los tres dibujos de Alejandra.			
Características	Dibujo del videojuego preferido	Dibujo del videojuego inventado	Dibujo del videojuego realizado a partir de una historia
Representación de los personajes y sus acciones	Los personajes representados no tienen ninguna relación con los protagonistas de los videojuegos de los que nos habla durante la entrevista.	La niña se inventa la escena.	<b>Protagonista:</b> Ella misma realizando las tareas del hogar.
			<b>Monstruo:</b> Está representado en actitud pasiva.
Vestimenta	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Alejandra.	No aparece.	Se representa un tipo de vestimenta similar a la que se podría encontrar en cualquier otro dibujo realizado por Alejandra.
Relación entre personajes representados	No aparecen.	No existe.	Los personajes se representan distanciados. Francisco concibe al monstruo como un personaje noble.
Rasgos de violencia	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Diferencias de Género	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.
Relación entre los personajes representados en el dibujo y los que muestran los videojuegos	No aparecen.	No aparecen.	No aparecen.

6.173. Cuadro resumen de las características principales de los tres dibujos de Alejandra.

## 1.2. Síntesis final de los dibujos analizados.

En los dibujos recogidos sobre la temática de sus videojuegos favoritos los personajes representados aparecen realizando acciones de muy diversa índole como bailar, esquiar, volar, saltar, pasear, luchar, disparar, coger bolas, lanzar bolas y compitiendo en diferentes tipos de carreras. En esta actividad es habitual que las representaciones finales den lugar a gráficos muy similares a los que se encuentran en sus videojuegos, sin embargo, en algunos casos los personajes que aparecen en los dibujos son inventados por los propios niños/as, sin necesidad de que aparezcan en ningún videojuego que se encuentre actualmente en el mercado. A este respecto podemos decir que los personajes representados presentan rasgos muy similares a los personajes de sus videojuegos preferidos. Además, es necesario señalar que el porcentaje de niños que tienen videojuegos con carga de violencia es mayor que el de las niñas, quedando esto plasmado tanto en sus dibujos como a través de las entrevistas.

Con respecto al dibujo realizado sobre un videojuego imaginado hay que destacar que las escenas representadas por los niños/as son muy similares a las del dibujo anterior por lo que podemos decir que en casi todos los dibujos aparecen ciertos elementos que recuerdan a su videojuego favorito. Son pocos los casos en los que los niños se inventan algunos aspectos del dibujo y, aún así, estos recuerdan a las acciones y personajes presentes en los juegos que utilizan normalmente. Por otro lado la mayor parte de los niños representan a sus personajes en actitud violenta, algo que no sucede de forma tan habitual en el caso de las niñas.

Finalmente, con respecto a la tercera actividad en la que se les propuso a los niños/as inventar un videojuego a partir de la siguiente historia del “monstruo de las cosquillas” podemos señalar que una minoría de niños se representan a sí mismos realizando las tareas domésticas. Además, la mayor parte de ellos dibujan un contacto físico de tipo violento con la figura del monstruo. Por otro lado, las niñas se representan realizando las tareas del hogar en un porcentaje mayor, aunque no en su totalidad. Además, a pesar de que es cierto que casi todas las niñas representan al personaje del monstruo de las cosquillas con rasgos violentos, también lo es que entre ellas es mayor el porcentaje de representaciones amables del mismo que entre sus compañeros del género masculino. En definitiva, podríamos decir que, tanto en esta actividad como en las dos anteriores referentes también a los videojuegos, los dibujos de los niños suelen reflejar rasgos violentos tanto en los personajes como en las acciones o escenarios. Por el contrario, los dibujos recogidos realizados por las niñas presentan una carga violenta mucho menor.

# Conclusiones



Capítulo

Para terminar con la presentación de esta investigación realizaremos, en este capítulo, la exposición de las conclusiones extraídas. Éstas pretenden ser una muestra de las posibles aportaciones realizadas por este estudio y surgen del contraste entre las hipótesis iniciales y el análisis de toda la información obtenida durante el proceso de indagación. Por otro lado también se exponen otra serie de conclusiones que, si bien no están directamente vinculadas a aspectos contenidos en las hipótesis iniciales han surgido como parte natural del desarrollo de este proyecto y, por lo tanto, se desprenden directamente de éste.

Las primeras conclusiones hacen referencia a la imagen que tienen los niños/as de Educación Infantil sobre su propia familia, las realidades de género y la forma en la que éstos entienden estructuras familiares diferentes de la suya propia.

En primer lugar señalaremos que la gran mayoría de los niños/as que participaron en esta investigación representaron en sus dibujos una familia de tipo nuclear formada por un padre, una madre y los hijos/as de éstos. Por otro lado, con respecto a la figura paterna, en la mayor parte de los casos es representada como un miembro de la familia que trabaja fuera de casa y que no participa, o lo hace muy poco, en las tareas del hogar. Además, cuando esa colaboración doméstica se produce, casi siempre está relacionada con labores que requieren un esfuerzo físico mayor o con una habilidad manual que tienen que ver con la reparación. En lo que se refiere a la figura materna se representa, en la mayor parte de los casos, asociada a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos, con independencia de que además trabaje fuera del hogar. Además, los niños/as no suelen considerar los trabajos relacionados con el cuidado doméstico como un trabajo. Sin embargo, cuando se refieren a cualquier salida de casa de la figura materna para realizar alguna actividad sí la suelen calificar como un trabajo. Finalmente, en muy pocos casos los abuelos aparecen reflejados en los dibujos. La causa más común es el hecho de que éstos vivan en otro domicilio, algo que también suele traer consigo que el contacto con estas figuras familiares resulte escaso.

En segundo lugar advertimos que en pocos casos los niños se representan a sí mismos colaborando en las tareas domésticas y, cuando lo hacen, esta ayuda está, casi siempre, dirigida hacia la figura materna. Son muy los niños/as que se representan a sí mismos ayudando a sus figuras paternas en la realización de cualquier tipo de tarea.

En tercer lugar, en cuanto al conocimiento de otras realidades familiares diferentes a la tradicional familia nuclear, casi todos los niños/as se muestran bastante desorientados. La mayoría no concibe la posibilidad de un matrimonio homosexual, y cuando lo hacen, la lógica que manejan se basa en la creencia de que uno de los miembros de la pareja debería asumir el rol materno mientras el otro asume el rol paterno. Esto alude tanto al cuidado de los hijos, como a las tareas domésticas y la forma de vestir. En definitiva, podría decirse que carecen de referentes externos a los que ofrece su propia realidad familiar. Asimismo, estas realidades alternativas tampoco se prodigan en los productos audiovisuales que los niños/as consumen.

Podríamos decir, por lo tanto, que cuando los niños/as expresan, tanto a través de sus dibujos como de sus comentarios, sus ideas acerca de lo que es la familia se basan: Por un lado, en sus experiencias personales y, por otro, en las construcciones culturales más tradicionales. Suponemos, pero no confirmamos por falta de datos precisos, que el origen de estas sesgadas concepciones viene dado tanto por las ideas que les transmiten sus progenitores y sus compañeros como por hipótesis propias que dan por válidas al carecer de referencias diversificadas.

A modo de confirmación de las conclusiones ya presentadas haremos referencia a algunos datos obtenidos como resultado de nuestra investigación. Estos se refieren, concretamente, al

análisis de los dibujos de los niños/as de dos de los centros en los que se realizó el trabajo de campo. En ellos se observó que:

- Un 17% de los niños/as representaron a la figura paterna realizando alguna labor del hogar y, cuando lo hace, sus acciones se circunscriben a tres ámbitos concretos: la preparación de la comida, la preparación de la mesa previa a la comida y el fregado del suelo.
- Un 83% de los niños y niñas dibujaron la figura de su padre realizando actividades como: Aparcar el coche, ver la televisión, desempeñar un trabajo fuera de casa, jugar a los videojuegos, arreglar la puerta, la bicicleta etc. o dormir en el sofá.
- Un 78% de los niños/as representaron la figura de la madre realizando las labores de la casa: Planchando, tendiendo la ropa, cocinando, fregando, barriendo o limpiando.
- Un 22% de los niños/as dibujaron a su madre de la mano de su hijo, en posición estática y sin realizar ninguna actividad.
- Tan sólo un 15% de niños/as se representaron ayudando a su madre o a su padre a realizar alguna tarea del hogar.
- Casi un 85% de los niños/as se representaron jugando o viendo la televisión.

Las siguientes conclusiones que presentaremos hacen referencia a la fase de esta investigación en la que se les pidió a los niños/as que dibujasen la familia de *Los Simpson*. En este punto observamos que los niños/as entendían la familia de *Los Simpson* como una familia “muy graciosa” compuesta por cinco miembros: Un padre que no trabaja que siempre está bebiendo cerveza, que regaña a su hijo e incluso lo agrede cogiéndolo por el cuello y que pasa la mayor parte de su tiempo viendo la televisión; una madre asociada a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos/as; un hijo muy travieso; una hija que estudia mucho, juega, va a clase y toca el saxofón y, finalmente, una pequeña que siempre está durmiendo.

En base a esto podríamos decir que los niños/as identifican a *Los Simpson* como una típica familia nuclear compuesta por un padre que actúa como cabeza de familia, una madre y 2/3 hijos que juegan. En pocos casos los niños/as asocian a Homer Simpson con el trabajo. De las relaciones entre los personajes de los dibujos recogidos se desprende que los niños/as entienden que las interacciones familiares en la serie están descuidadas. Además, los niños/as recogen en sus dibujos la impresión de que la mujer se relaciona directamente con el hogar y está físicamente alienada de la familia. Por último los niños/as entienden el juego como un valor en sí mismo, representando a los hijos desarrollando casi siempre esta actividad. Algo paradójico teniendo en cuenta que para llegar a dibujar esto, hayan tenido que ver la televisión.

En determinados casos pudimos observar que algunos niños/as se identifican con estos personajes. Esta identificación tiene lugar en lo que se refiere a las relaciones familiares, las acciones y el aspecto físico de los personajes de la serie de animación *Los Simpson*. Concretamente, un gran número de niñas entrevistadas se identifican con Lisa Simpson. Según ellas mismas esta identificación se debe a que Lisa es guapa, lista, estudia y no se mete en problemas, al contrario que su hermano Bart Simpson. Además, también se identifican con el tipo de juguetes que ella tiene. Otro gran número de niñas entrevistadas se identifica con Marge Simpson por su dedicación a las tareas del hogar y al cuidado del bebé. Un gran número de niños se identifican con la figura de Homer Simpson porque les atrae el hecho de que es mayor de edad y porque consideran que tiene un papel importante en lo que a autoridad se refiere. Según los niños, Homer puede pegarles a sus hijos cuando éstos demuestran un mal comportamiento, puede beber cerveza y puede ver la televisión. Los niños ansían sentirse mayores para poder hacer, al igual que Homer, lo que deseen.

En cuanto a la idea que tienen las niños/as con respecto a los demás personajes que forman parte de la estructura familiar de *Los Simpsons* como tíos, primos o abuelos se observa que para los niños/as entrevistados, el tipo de familia predominante en *Los Simpson* es la llamada familia nuclear, formada, en este caso, por un padre, una madre y tres hijos.

- Un 90% de niños/as reconocieron que, en esta serie, existe la figura del abuelo.
- Un 55% no reconoce otro tipo de parentesco cercano dentro de la familia, obviando, en todos los casos, la existencia de las tías (hermanas de Marge Simpson)

Por otro lado, el desarrollo de este proyecto nos ha llevado, también, a analizar detenidamente los aspectos socioculturales que aparecen en los dibujos realizados por los niños/as sobre esta familia. La conclusión es que se observa una clara representación de escenas estereotipadas en las que se reflejan los roles sexistas. El padre de familia se caracteriza por ser un hombre que solo piensa en satisfacer sus deseos inmediatos, motivo por el cual los niños/as lo dibujan bebiendo cerveza, tumbado en el sofá o comiendo en la cocina. Por el contrario, la madre se representa como un ejemplo de mujer dedicada a las labores del hogar y del cuidado maternal. Los niños/as la dibujan haciendo la comida en la cocina, planchando la ropa o dedicada al cuidado del bebé.

En lo referente a las escenas de la serie de animación *Los Simpson* más recordadas y representadas en los dibujos de los niños/as debemos señalar que:

- Aproximadamente un 40% de los niños y niñas representa a Homer Simpson tomando cerveza, sentado en el sofá, comiendo o viendo la televisión.
- Un 29% de los niños/as lo representa de frente y con los brazos extendidos en una actitud pasiva. Cuando se les pregunta, refiriéndonos al dibujo, sobre lo que está haciendo Homer Simpson, los niños/as responden que está tomando cerveza, viendo la tele o comiendo. Podemos deducir que en estos casos el niño/a no tiene la destreza suficiente para dibujar al personaje en la actitud que desea. Por este motivo en esta investigación no nos hemos limitado al análisis de los trazos realizados sobre el papel, sino que hemos tenido en cuenta todo el conjunto de sonidos, expresiones y comentarios verbales que también forman parte del proceso.
- Un 7% de niños y niñas dibujan a Homer Simpson jugando con sus hijos.
- Un 5% no representa la figura de Homer Simpson.
- Un 0% representa a Homer Simpson en su trabajo, ya que desconocen a que se dedica este personaje.
- Un 35% de los niños y niñas representa a la figura materna de frente con los brazos extendidos en una actitud pasiva. Cuando a los niños/as se le pregunta refiriéndonos a la actividad que está desempeñando Marge Simpson en su dibujo éstos responden que está planchando, limpiando o haciendo la comida.
- Un 41% representa a la figura materna asociada a las tareas del hogar.
- Aproximadamente un 5% representa a Marge sentada viendo la televisión con el resto de la familia.
- Un 72% dibuja a los hijos de la familia Simpson jugando.
- Un 9% los representa viendo la televisión.

Es necesario señalar que un 19% de niños/as no ve la serie de animación por que sus padres consideran que está destinada a un público adulto. Esta cifra aumenta en el grupo de Educación Infantil del colegio Dulce Nombre de María, en el que un 40% de niños/as no eran espectadores de la serie. A pesar de esto, resulta curioso que en algunos casos sepan distinguir,

igualmente, el aspecto físico y las acciones de los personajes. Sin embargo, en otros casos, los dibujos realizados por los niños/as no tenían ninguna relación con la popular serie, un dato que nos indica que no la habían visto en ningún momento.

Analizados todos los datos anteriores concluimos que estos dibujos animados provocan una indudable influencia en la infancia y, por extensión, en la cultura infantil. Esto se desprende del hecho de que los niños/as en edades tempranas comprenden perfectamente los rasgos básicos de los personajes de *Los Simpson*. Sin embargo, podría decirse que no llegan a decodificar los mensajes connotativos contenidos en este producto, motivo por el cual no pocos padres (casi un 20%) creen que esta serie puede influenciar negativamente a sus hijos. Pero más allá de pretender forzar un juicio de valor, lo que aquí tratamos de concluir es que los niños/as contemplan un mundo conforme se lo muestran los diferentes creadores de imágenes visuales, un hecho del que, sin duda, los adultos deberíamos ser conscientes.

Sin embargo, esta investigación ha llegado también a una conclusión que matiza lo anterior, y es que los niños/as, cuando dibujan a la familia de *Los Simpson* hacen también, en muchos de los casos, referencia a comportamientos y acciones que realiza su propia familia, sobre todo en lo que se refiere a la figura maternal. En la gran mayoría de los dibujos realizados por los niños/as sobre la familia Simpson puede verse cómo algunas de las acciones que realizan los personajes están relacionadas con aquellas que realiza la misma figura familiar en el entorno propio del niño/a. Podríamos decir, en definitiva, que los niños/as muestran características de su propia familia cuando hablan o dibujan sobre la familia de esta serie de animación, conectando este producto de su cultura visual con sus propias experiencias y su contexto familiar.

Una vez expuestas las conclusiones con respecto a la actividad “Dibuja a la familia de *Los Simpson*” llega ya el momento de hacer referencia a las conclusiones extraídas tras analizar los dibujos recogidos sobre el largometraje de la factoría Disney *El Rey León*. Según los datos recogidos en esta investigación, la idea que los niños/as tienen sobre la familia de esta película de animación se corresponde con una estructura familiar de carácter nuclear formada por un padre, una madre y un hijo.

En este caso, a diferencia de lo que ocurría en la serie de animación *Los Simpson*, la figura materna no es especialmente recordada por los niños/as, ya que sus apariciones en la película son bastantes escasas. Partiendo de la realidad de que la figura materna no tiene ningún papel importante en este largometraje resulta interesante observar cómo los niños/as se inventan, en muchas ocasiones, las funciones que desempeña. Sin embargo, el mayor protagonismo se lo conceden los niños/as a la figura paterna, que cobra fuerza y se representa como valiente héroe que muere por salvar la vida de su hijo.

Pero antes de ahondar en las deducciones extraídas tras la realización de esta actividad es necesario hacer una pequeña aclaración, y es que cuando se les pide a los niños/as que representen a los personajes de la familia de *El Rey León* realizando alguna actividad propia de los mismos en la película, el resultado es, en la mayoría de los casos, un dibujo en el que los personajes aparecen estáticos. La mayor parte de los niños/as representan a los protagonistas de la película en posición frontal, sin embargo, colocan junto a ellos algún elemento que pueda identificar la acción que están efectuando en ese momento. Teniendo en cuenta que los únicos niños/as que representan a los personajes en movimiento o activos son los de edad más avanzada, deducimos que las representaciones más estáticas vienen dadas como consecuencia del hecho de que los niños/as de menor edad tienen dificultades técnicas a la hora de representar a estos personajes realizando una acción. Por este motivo, esta investigación no se ha limitado sólo a analizar la parte gráfica de los dibujos, sino que ha considerado éstos como partes de una obra más amplia formada, también, por los comentarios verbales realizados por los autores de los dibujos (Marín 2003). Asimismo,

hay que señalar que, aunque los personajes se representen de esta manera, la mayor parte de las escenas representadas están formadas por narraciones gráficas de acontecimientos complejos como juegos, batallas, etc. (Duncum, 1993).

Dicho esto señalaremos que los niños/as representan de manera muy interesante los roles masculinos y femeninos de los personajes de esta película. Por un lado, la figura paterna adopta el papel del héroe, dotado de fuerza y poder. Los niños/as entienden a este personaje como el más importante de todo el argumento por lo que lo representan, mayoritariamente, a un gran tamaño y situado en el centro del papel. Por otro lado, la figura materna no desempeña ningún papel importante en la película. Esto hace que en muchas ocasiones los niños/as inventen las funciones que ésta desempeña. En este largometraje la mujer se ocupa del ámbito familiar y maternal y muchas veces no tiene ningún tipo de representación social. Este aspecto queda claramente reflejado en los dibujos de los niños/as, en los cuales la figura materna es representada a un tamaño igual o menor que el hijo, restando así importancia a este personaje y concediéndosela al Rey y a su sucesor.

Esta investigación también ha reflexionado acerca de la construcción de identidades de los niños/as a partir los personajes de esta película de animación. Asimismo, también se ha observado la correspondencia existente entre los personajes con mejores cualidades físicas y los más admirados por los niños/as. Teniendo en cuenta estos aspectos concluimos que la gran mayoría de las niñas se identifican con la figura materna y con Nala, la amiga de Simba. Por el contrario, la gran mayoría de los niños se identifican con la figura paterna, un personaje que adopta el papel de héroe y es sinónimo de fuerza y poder. Existe, por lo tanto, una idealización de la figura paterna por parte de los niños y, por consiguiente, un deseo de ser como él. Señalado esto podríamos decir que los niños, desde muy pequeños, están adoptando roles patriarcales en base a los cuales el “macho” es la figura más importante de la familia. El hombre, por el simple hecho de serlo tiene, por un lado, el poder para mandar, y por otro, la obligación de ser el cabeza de la familia. Incluso las niñas asumen estos roles, entendiendo que la mujer debe dedicarse a las labores del hogar y al cuidado de los hijos.

Por otro lado, en lo que se refiere a las escenas de la película de animación *El Rey León* más recordadas y representadas en los dibujos de los niños/as observamos lo siguiente:

- En la mayoría de los dibujos, casi un 62% de niños/as aparecía un tipo de familia nuclear formada por tres miembros: un padre, una madre y un hijo.
- Tan solo un 15% de los niños/as representó en sus dibujos a la figura del tío Scar, el personaje malvado de la película. Sin embargo, los que lo hicieron, lo caracterizaron de forma casi perfecta pintándolo de un color más oscuro, con el pelo negro y, en algunas ocasiones, con dientes afilados.
- Sólo un 8% de los niños/as representó a la figura de Nala, la amiga de Simba, y un 15% de niños/as sólo representaron a las figuras del rey león y su hijo.
- Finalmente, es necesario hacer mención al número de escenas representadas que hacían referencia a secuencias violentas que aparecen en la famosa película de animación, pues un gran número de niños/as dibujaron a los personajes en una situación violenta, muy cercana a las escenas que se reflejan en la película.

Señaladas ya las conclusiones acerca de las tres primeras actividades realizadas (“Dibuja a tu propia familia”, “Dibuja a la familia de *Los Simpson*” y “Dibuja una escena de la película *El Rey León*”), mostraremos ya las conclusiones extraídas sobre la relación de significados que establecen los niños/as de Educación Infantil con las imágenes visuales pertenecientes a las series y películas de animación y su propio contexto socio-cultural. Como bien hemos comentado a lo largo de esta investigación para estudiar este aspecto se llevaron a cabo dos actividades:

- Una primera en la que les pidió a los niños que realizaran un dibujo sobre una familia imaginada, a través de la cual se buscaba averiguar si en ese dibujo el niño relacionaba los personajes creados por él mismo con algunos de los personajes presentes en sus series o películas de animación favoritas.
- Una segunda referida a la realización de un dibujo en el que creasen personajes buenos y malos, cuyo objetivo era estudiar si en alguno de los personajes creados aparecían los rasgos violentos de los personajes de sus series o películas de animación favoritas.

En los resultados referentes a la actividad sobre la representación de una familia imaginada se observó que en algunos casos los niños/as representaban un contexto familiar en el que las acciones o cosas que realizaban los miembros de la familia tenían relación con prácticas culturales y sociales que los niños/as habían observado en las imágenes de los productos de la cultura visual. La representación resultante mostraba, por lo tanto, algunos aspectos que procedían de su contexto familiar y otros que pertenecían a imágenes vistas en las series y películas de animación. En lo que se refiere al tipo de estructura familiar reflejada en sus dibujos esta no se basa, en ningún caso, en la que poseen las familias de sus series y películas de animación preferidas. Este es un aspecto que, por lo tanto, los niños/as toman sin excepción de su propio contexto social y, sobre todo, familiar.

En cuanto a los resultados referentes a la actividad sobre la representación de personajes buenos y malos pudimos observar que en la mayoría de los casos los niños/as no inventan a los personajes sino que los adoptan de los productos de la cultura visual. En algunos casos los niños/as representan a los personajes de sus videojuegos preferidos y en otros a los de sus series de animación preferidas. En ningún caso aparecen en sus representaciones de personajes procedentes de sus películas de animación favoritas. Los personajes malvados son dibujados a mayor tamaño y con dientes afilados. En los pocos casos en los que niños inventan a los personajes estos tienen, siempre, rasgos comunes con los personajes de sus videojuegos favoritos. Finalmente, la gran diferencia que encontramos en este punto entre las representaciones realizadas por los niños y las realizadas por las niñas es que ellas, en su mayoría, evitaban la escenas de violencia e incluso eliminaban los rasgos violentos de los personajes. Asimismo, las niñas asocian a los personajes “buenos” y “malos” con figuras características de los cuentos clásicos como príncipes, princesas, magos y brujas; un hecho que puede deberse a la influencia del imaginario presente en las películas de Disney.

Finalmente, la última fase de esta investigación se dedicó al estudio de los significados culturales que los niños/as dan a los videojuegos que utilizan, así como al análisis de la forma en la que los niños relacionan estos significados con su propio contexto socio-cultural.

En relación con este tema hay que tener en cuenta, en primer lugar, que los juegos para consola preferidos por los niños/as en la actualidad son: *Crash Bandicoot 3*, *Super Mario Bros*, *Los Simpsons*, *Sonic*, *Zelda*, *Bola de dragón*, *Pressing Catch* y algunos juegos deportivos entre los que hay que destacar aquellos relacionados con el fútbol, el esquí y el mundo del motor.

De la muestra de niños/as cuyos dibujos fueron recogidos como parte de las actividades referentes a los videojuegos se observó que:

- Un 80% de los niños tienen videojuegos violentos.
- Un 25% de las niñas utilizan videojuegos violentos
- Un 67% de las niñas no tienen videojuegos violentos o, si lo tienen, éstos contienen una mínima carga de violencia.
- Un 20% de los niños no tienen videojuegos violentos.
- Tan solo un 8% de las niñas no tiene ningún tipo de videojuegos.

Señalado lo anterior, presentamos ya las conclusiones pertenecientes a esta fase extraídas de cada una de las actividades propuestas en el apartado de videojuegos.

En los dibujos recogidos sobre la temática de sus videojuegos favoritos los elementos más representados fueron los siguientes: Figuras, escenarios, personajes y otros elementos de sus videojuegos favoritos. En primer lugar, y con respecto a los personajes representados, es necesario señalar que éstos aparecen realizando acciones como bailar, esquiar, volar, saltar, pasear, luchar, disparar, coger bolas, lanzar bolas y compitiendo en diferentes tipos de carreras. Asimismo, cabe destacar que, en muchos casos, se produce la representación conjunta de figuras pertenecientes a diferentes videojuegos. En segundo lugar, si nos referimos a los elementos representados hay que señalar que es común que aparezcan en el dibujo las propias videoconsolas, dando importancia a los aparatos en sí, además de a los juegos que éstos contienen. Finalmente, y por lo que se refiere a las localizaciones o escenarios, lo más habitual es que se representen de forma muy parecida a los que se encuentran en sus videojuegos.

En muchos casos, además, los personajes que aparecen en los dibujos son inventados por los propios niños, sin necesidad de que aparezcan en ningún videojuego que se encuentre actualmente en el mercado. A este respecto podemos decir que los personajes representados realizan las mismas acciones que los personajes de sus videojuegos preferidos. Éstos utilizan rasgos y vestimentas que pueden ser tanto análogas a las que muestran los personajes en los videojuegos que más utilizan los niños/as como similares a las que se podrían encontrar en cualquier otro dibujo realizado por un determinado niño/a.

Por otro lado, en los casos en los que los dibujos son realizados por niños/as que no tienen videojuegos o no hacen mucho uso de éstos la representación resultante puede tomar dos formas: La de un autorretrato en el que el autor dibuja, además, su propia casa o su familia o la de una invención total en la que se crean nuevos personajes, escenarios y situaciones.

Por último hay que resaltar que:

- Del 80% de los niños que tienen videojuegos con carga de violencia, sólo un 15% representan en el dibujo sobre su videojuego favorito esos rasgos agresivos, limitándose a hablar sobre la violencia en las entrevistas realizadas.
- Además, del 25% de las niñas que tienen videojuegos con carga de violencia, ninguna de ellas representa la violencia en su dibujo sobre su videojuego favorito, sin embargo, todas ellas hablan sobre la violencia durante la entrevista realizada.

Con respecto al dibujo realizado sobre un videojuego imaginado hay que destacar que las escenas representadas por los niños/as son muy similares a las del dibujo anterior por lo que podemos decir que en casi todos los dibujos aparecen ciertos elementos que recuerdan a su videojuego favorito. Los niños/as representan escenas donde se introducen objetos, acciones y personajes que tienen cierta relación no sólo con uno de sus videojuegos favoritos sino con varios de ellos. Algunos niños/as llegan incluso a copiar literalmente los personajes y las escenas de sus videojuegos favoritos. Sólo en algunos casos los niños se inventan algunos aspectos del dibujo y, aún así, estos recuerdan a las acciones y personajes presentes en sus videojuegos favoritos. La mayor parte de los niños/as se apropian, sobre todo, de los rasgos del personaje malvado presente en los videojuegos que más utilizan. Por otro lado, la mayor parte de los niños, cuando inventan un personaje, lo representan en actitud violenta. Algo que entra en contraste con el hecho de que casi ninguna de las niñas representa a sus personajes inventados en actitud violenta. Finalmente, y al igual que ocurría con la actividad de “Dibuja tu videojuego favorito”, en los casos en los que los niños/as no tienen videojuegos o no hacen mucho uso de éstos el dibujo representado suele ser un autorretrato junto a la imagen de la propia familia o a la imagen de una casa.

Con respecto a esta actividad señalaremos que:

- Del 80% de los niños que tienen videojuegos con carga de violencia, un 35% reproduce en su dibujo estos rasgos violentos.
- Del 25% de las niñas que tienen videojuegos con carga de violencia, ninguna de ellas representa la violencia en su dibujo sobre el videojuego inventado, sin embargo, todas ellas hacen referencia a la misma durante la entrevista realizada.

Finalmente, y para acabar con el tema de los videojuegos, expondremos las conclusiones extraídas de la realización de la actividad en la que se les proponía a los niños/as inventar un videojuego a partir de la siguiente historia: “Imaginaros que sois un personaje que entra en la pantalla de un videojuego donde aparece una casa, un hogar familiar. Tenéis que ayudar y colaborar en las tareas del hogar y, al cabo de un rato, aparece en pantalla el monstruo de las cosquillas que pretende distraeros para que no podáis realizar vuestra tarea.” La intención de esta propuesta era observar cómo dibujaban los niños/as la relación que establecían con el personaje del monstruo para observar si existían diferencias entre el uso de este personaje por parte de los niños y por parte de las niñas. Asimismo, también se pretendía observar la forma en la que se relacionaban con la figura del monstruo los niños/as que más uso daban a los videojuegos de carácter violento.

Del 80% de los niños que tienen videojuegos de carácter violento en casa es necesario señalar que una minoría de niños se representan a sí mismos realizando las tareas domésticas. La mayor parte de los niños representa un contacto físico de tipo violento entre el monstruo de las cosquillas y el autor del dibujo. Si bien existen casos en los que no se observa un contacto entre el niño y la figura del monstruo de las cosquillas, los autores de estos dibujos siguen concibiendo a este personaje como una figura violenta y malvada.

Del 25% de las niñas que juega con videojuegos de contenido violento en casa es posible decir que sólo en algunos casos las niñas se representan a sí mismas realizando las tareas del hogar. Casi todas las niñas representan al personaje del monstruo de las cosquillas con rasgos violentos. En tan solo un caso la figura del monstruo no mantiene un contacto físico con la autora del dibujo.

Del 20% de los niños que no tienen videojuegos violentos podemos decir de sus representaciones que casi todos se representan a sí mismos jugando con sus amigos o hermanos y retratan a la figura del monstruo de las cosquillas como una mascota cándida y amable. Asimismo, incluso en los casos en los que esta figura es representada con rasgos violentos, no se suele producir un enfrentamiento directo entre ésta y el autor del dibujo. Casi todos se representan a sí mismos realizando las tareas del hogar. En algunos casos el autor del dibujo se representa a sí mismo junto a su familia e ignora por completo la representación de la figura del monstruo.

Del 67% de las niñas que juegan a videojuegos no violentos podemos decir de sus dibujos que no aparecen enfrentamientos violentos entre la autora del dibujo y la figura del monstruo de las cosquillas. La gran mayoría de estas niñas se representan realizando las tareas del hogar y conciben a la figura del monstruo de las cosquillas como una mascota cándida y amable. Tan solo existe un caso en el que la autora del dibujo muestra un contacto físico con la figura del monstruo. Sin embargo este contacto no se percibe de un modo agresivo, sino más bien al contrario. La niña concibe al personaje del monstruo como una mascota que juega con ella.

Por último, del 8% de las niñas que no tienen videojuegos es necesario señalar que ejecutan sus dibujos de dos formas diferentes: Realizando un autorretrato de sí mismas junto a su casa o su familia o inventando a los personajes que forman parte de la escena representada.

En definitiva, podríamos decir que, tanto en esta actividad como en las dos anteriores referentes también a los videojuegos, los dibujos de los niños suelen reflejar rasgos violentos tanto en los personajes como en las acciones o escenarios. Por el contrario, los dibujos recogidos realizados por las niñas presentan una carga violenta mucho menor.

Dicho esto sólo nos queda señalar que la actividad sobre la figura del monstruo ha dado como resultado una de las muestras más interesantes en lo que se refiere a los dibujos recogidos. Gracias a las representaciones realizadas por los niños/as de Educación Infantil sobre el “monstruo de las cosquillas” hemos podido tanto estudiar los significados que los más pequeños dan a este tipo de figura en la actualidad como indagar acerca de dónde provienen esas concepciones.

Uno de los aspectos más interesantes de las conclusiones obtenidas con respecto a esta actividad han sido las diferencias de género observadas entre el tipo de representación realizada por parte de los niños y por parte de las niñas de la figura del monstruo.

Cuando se les propone a las niñas realizar un dibujo en el que aparece un monstruo, en muy pocos casos éstas lo relacionan con rasgos violentos e, incluso algunas, llegan a representarlo como a una mascota o colaborando con ellas en las realización de las tareas del hogar. Con ello queda demostrando que la mayor parte de las niñas mantienen una relación positiva de tipo afectivo con este personaje. La mayor parte de los niños, por el contrario, ven al monstruo como un personaje violento relacionado con la lucha y el ataque. La visión que tienen de este personaje es, por lo tanto, la de adversario o contrincante. Por otro lado, la mayor parte de los niños que no dibujan al monstruo con rasgos violentos lo representan de forma similar a las niñas, realizando las tareas del hogar o haciéndoles cosquillas. Todos los niños que realizaron este tipo de representación desconocían los videojuegos violentos o no jugaban con ellos. En algunos pocos casos los niños/as no mostraron ningún tipo de relación, ni afectiva ni violenta, con el personaje del monstruo de las cosquillas. Finalmente, tanto en los dibujos de los niños como en los de las niñas las representaciones toman referentes procedentes de productos de la cultura visual infantil, ya sean estos videojuegos o series y películas de animación.

Para terminar ya con las conclusiones extraídas en esta investigación señalaremos que, en muchos de los casos, las figuras paternas de los niños/as analizados dedican gran parte de su tiempo a jugar con ellos a los videojuegos. Esto ocurre, sobretodo, en lo referente a los padres más jóvenes. A este respecto, los juegos utilizados son los mismos con los que podrían haber jugado en su propia infancia; juegos que, además, cuentan con un tipo de contenido con altas dosis de violencia.

En definitiva, esta investigación ha detectado la presencia de imaginarios culturales muy arraigados en la sociedad actual. Además, algunos de estos imaginarios están relacionados con temas como la estructura familiar, los roles de género y la violencia y, a ellos, son también sensibles los niños/as de 5 y 6 años de edad. Por otro lado, también hemos observado que los más pequeños se familiarizan con las imágenes que forman parte de los productos de la cultura visual a los que se encuentran expuestos. Además, estos niños/as también están influidos por los significados culturalmente dados a determinados personajes o situaciones visibles en esos productos. Es necesario señalar que la gran mayoría de los niños/as relacionan los dibujos realizados sobre las imágenes de la cultura visual con sus propias experiencias, algo que se hace visible tanto a través del dibujo como de la entrevista.

# Bibliografía y Webgrafía

Capítulo

**ACASO, M.** (1998): *La influencia de los medios de comunicación de masas en el dibujo infantil en la Comunidad de Madrid*. Proyecto de investigación del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil, Madrid. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/mupai/macaso.htm>>. [Consultado en: Abril, 2008].

- (2002): "La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: Un estudio iconográfico". *Arte, individuo y sociedad*. Anejo I, pp. 195-203.

**ACERETE, D.** (1974): *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires: Kapelusz.

**ÁLVAREZ, RODRIGUEZ D; POZAS, S.** (2002): "Metanálisis de la obra de Louise Bourgeois a través del dibujo infantil". *Arte, individuo y sociedad*. Anejo I, pp. 235-253.

**ANDERSON, P.** (2000): *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.

**ANDERSSON, S.** (1995): *Social scaling in children's family drawings: A comparative study in three cultures*. (La escala social en los dibujos de familia de los niños/as: Un estudio comparativo de tres culturas). Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=LSXdCyyndYvwLV2lmyyP8G5Pz40lp7qLc8WQmypo13pm7pcww8kF!603327375?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Social+Scaling+in+Children%27s+Family+Drawings%3A+A+Comparative+Study+in+Three+Cultures.&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&trnd=1213355901989&searchtype=keyword](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=LSXdCyyndYvwLV2lmyyP8G5Pz40lp7qLc8WQmypo13pm7pcww8kF!603327375?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Social+Scaling+in+Children%27s+Family+Drawings%3A+A+Comparative+Study+in+Three+Cultures.&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&trnd=1213355901989&searchtype=keyword)>. [Consultado en: Abril, 2008].

**ANDERSON, C.A; DILL, K.E.** (2000): "Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in Laboratory and in Life". *Journal of Personality and Social Psychology*. April (78), 4, pp. 772 -790.

**ANG, I.** (1985): *Watching Dallas*. London: Methuen.

**ANTÓN, E.** (2001): *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión, Inédito*. Trabajo de Investigación en materia de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Disponible en: <<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/TelevisionPatriarcal.pdf>>. [Consultado en: Abril, 2008].

**ARAÑÓ, J. C.** (2002): "Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon". *Arte, individuo y sociedad*. n.14, pp. 187-194.

- (2005): "Estructura del conocimiento artístico". En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* (pp.19-42). Granada: Universidad de Granada.

**ARNHEIM, R.** (1977): *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba.

- (1980): *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza.
- (1985): *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Estética.

**ARTOLA, A.** (2000): *La familia en la sociedad pluralista*. Buenos Aires: Espacio.

**AVENTÍN, M.** (2000): *Historia del mundo, la gran crisis*. (Vol. 8), Barcelona: Larousse.

- (2000): *Historia del mundo, el mundo entre dos guerras*. (Vol. 9), Barcelona: Larousse.
- (2000): *Historia del mundo, el fin de las ideologías*. (Vol. 10), Barcelona: Larousse.

**AVERBACH, M.** (2003): "Las películas de dibujos animados de la compañía Disney: ¿Cambios de actitud?". En Pozzi, P., *Huellas imperiales* (pp. 543-551). Buenos Aires: Imago Mundi.

**AZNAR, F., BATISTA, V. y GONZÁLEZ, L.** (2000): "Patrimonio, figuración gráfica infantil y aprendizaje. Relación dinamizada a través del discurso del lenguaje visual". En Hernández, M. y Sánchez, M. (Coords.) *Educación artística y arte infantil* (pp. 65-78). Madrid: Fundamentos.

**BAL, M.** (1990): *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.

- (1996): *Double Exposures: The subject of cultural analysis*. New York: Routledge.

**BAL, M. y BRYSON, N.** (1991): "Semiotics and art history" ("Semiótica e historia"). *Art Bulletin*, vol.73, n.2, pp. 174-208.

**BALADA, M. y JUANOLA, R.** (1987): *La educación Visual en la escuela*. Barcelona, Paidós.

**BARTHES, R.** (1977): *Image - Music - Text (Imagen - Música - Texto)*. Heath, S. (Ed.). London, Fontana.

**BERENS, K. y HOWARD, G.** (2001): *The rough guide to videogaming (Guía brutal de los videojuegos)*. London & New York: Rough Guides.

**BOZAL, V.** (1989): *Modernos y postmoderno*. Madrid: Historia 16.

**BRAJNOVIC, O.** (2001): *Los videojuegos llevan la violencia a la vida real*. La Farola, 154, 17.

**BRAUN, C.** (1986): "Adolescents and microcomputers: sex differences, proxemics, task and stimulus variables" ("Adolescentes y microcomputadores: diferencias de género, proxémicas y variables de trabajo o estímulo"). *Journal of Psychology*, vol.120, pp. 29-542.

**BREA, J. L.** (2005): "Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad". En J.L. Brea (ed) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp.5-14). Madrid: Akal.

**BUCKINGHAM, D.** (1987): *Public Secrets: EastEnders and Its Audience*. London: British Film Institute.

- (1991): "What are words worth? Interpreting children's talk about television" ("¿Qué palabras valen la pena? Interpretando las conversaciones de los niños/as sobre televisión"). *Cultural Studies*, n.2, pp.228-245.
- (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

**BURKITT, E.** (2004): "Uso del tamaño y color en dibujos producidos en niños en ausencia de un modelo". *Psicología Educativa. Journal Articles; Reports- Resear*, vol.24, n.3, pp. 315-343. Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_S... 08/11/2005](http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_S... 08/11/2005)>. [Consultado en: Enero, 2006]

- (2005): "Estudios sobre dibujos de figuras caracterizadas emocionalmente por niños de diferentes ambientes educativos". *Revista Internacional de arte y educación. Journal Articles; Reports- Evaluation*, vol.24, n.1, pp. 71-83. Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_S... 08/11/2005](http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_S... 08/11/2005)>. [Consultado en: Enero, 2006].

**CÁCERES, M.** (1993): "Luri M. Lotman y la escuela semiótica de Tartu-Moscú, treinta años después". *Discurso. Revista Internacional de Semiótica y teoría literaria*, n.8, pp.7-20.

**CAPRA, F.** (1987): *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral.

**CASSAER, E.** (1989): *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México (D.F.), Fondo de Cultura Económica.

**CESARONE, B.** (2001): *Juegos de vídeos: investigación, puntajes y recomendaciones*. [base de datos en línea]. ERIC. Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446825.pdf>>. [Consultado en Febrero, 2010]

**COBLA, D.** (1994, Diciembre): *The application of family drawing tests with children in remarriage families: Understanding familiar roles (La aplicación de los test de dibujo con niños/as de familias de nuevo matrimonio: La comprensión de los roles familiares)*. Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=The+Application+of+Family+Drawing+Tests+with+Children+in+Remarriage+Families%3A+Understanding+Familiar+Roles.&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1213356381599&searchtype=keyword](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=The+Application+of+Family+Drawing+Tests+with+Children+in+Remarriage+Families%3A+Understanding+Familiar+Roles.&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1213356381599&searchtype=keyword)>. [Consultado en: Diciembre, 2007].

**COLWELL, J.** (1995): "Computer Games, self esteem and gratification of needs in adolescent" ("Juegos de ordenador, la autoestima y la satisfacción de las necesidades en la adolescencia"). *Journal of community and Applied Social Psychologi*, vol.5, n.3, pp.195-206.

**CONNELL, R.** (1995): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

**CONNELL, R.W.** (2003): "La organización social de la masculinidad". En: Lomas, C. (Comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales?* Barcelona: Paidós.

**CORMAN, L.** (1967): *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires: Kapelusz.

- (1981): *El test de los garabatos: exploración de la personalidad profunda*. Buenos Aires: Kapelusz.

**CORNER, J.** (1991): "Meaning, genre and context: the problematics of "public knowledge" in the new audience studies" ("Significado, género y contexto: las problemáticas del "conocimiento público" en los nuevos estudios de audiencia"). En Curran, J. y Gurevitch, M. (Eds) *Mass Media and Society*. Londres: Edward Arnold.

**DEBIENNE, M. C.** (1977): *El dibujo en el niño*. Barcelona: Planeta.

**DELGADO, F.** (2003): "100 Juegos para la historia" *Micromanía*, n.100, pp.95-110.

**DÍAZ, E.** (1999): *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.

**DIEZ, E. J.** (2004): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.

**DIGÓN, P.** (2006): "El caduco mundo de Disney: Propuesta de análisis crítico en la escuela". *Comunicar*, n.26, pp. 163-169.

**DOMINICK, J.R.** (1984): "Videogames, television violence and agresión in teenagers" ("Videojuegos, violencia televisiva y agresión en la adolescencia"). *Journal of Communication*, n.34, pp.136-147.

**DORFLES, G.** (1967): *Símbolo, comunicación y consumo*. Barcelona: Lumen.

**DUBORGEL, B.** (1981): *El dibujo del niño: estructura y símbolos*. Barcelona: Paidós.

**DUNCUM, P.** (1993): "Ten types of narrative drawing among children's spontaneous picture making" ("Diez tipos de dibujo narrativo entre las obras pictóricas espontáneas de los niños"). *Visual Arts Research*, vol.1, n.1, pp. 20-29.

- (2004): "Art education and semiotic readings of mass media" ("La educación artística y la lectura semiótica de los medios de comunicación de masas"). En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance*. (pp. 104-115), National Art Education Association.

**DURÁN, A.** (2007, Septiembre): *La familia vista por los niños, las niñas y los adolescentes cubanos*. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/robichaux/15-AlbDuranGondar.pdf>>. [Consultado en: Abril, 2008].

**ECO, U.** (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

- (1989): *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- (1990): *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.

**EFLAND, A.** (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

- (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

**EISNER, E.** (1987): *Procesos cognitivos y curriculum*. Madrid: Martínez Roca.

- (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

**ESCANDELL, O. y RODRÍGUEZ, A.** (2002): *La televisión: ¿Genera violencia y agresividad en los niños y adolescentes?*. Zaragoza, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Disponible en: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/o2v5n4.asp>>. [Consultado en: Mayo, 2008].

**ESCRIBANO, J. M.** (2007): *Arte y videojuego. El videojuego como herramienta artística. Una aproximación al fenómeno del nuevo lenguaje cibernético y su aplicación e influencia en las Bellas Artes*. Trabajo de investigación, Universidad Complutense de Madrid.

**ESNAOLA, G.A.** (2003): *Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos*. *Etic@net*, n.1, pp.1-10.

**ESTALLÓ, J. A.** (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona, Planeta.

**ETXEBERRIA, F.** (2001): "Videojuegos y Educación". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol 2, Univesidad de Salamanca. Disponible en: <[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_02/n2\\_art\\_etxeberria.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm)>. [Consultado en: Abril, 2010]

**FERRER, M. Y RUIZ, J. A.** (2006): "El uso del videojuego en niños de 7 a 12 años". *ICONO 14, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, n.7. Edición Digital. Disponible en: <<http://www.icono14.net/revista/num7/index.htm>>. [Consultado en: Enero, 2010]

**FERNÁNDEZ, J. M.** (2005): "La noción de la violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". *Portal de Revistas Científicas Complutenses, Universidad Complutense de Madrid*. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=principal&col=1>>. [Consultado en: Octubre, 2010].

- FISKE, J.** (1994): "Audiencing". En Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Methods*. London: Sage.
- FLING, S., SMITH, L., RODRIGUES, T., THORNTON, D., ATKINS, E. y NIXON, K.** (1992): "Videogames aggression, and self-ESTEEM: A survey" ("La violencia en los videojuegos y la autoestima de Felipe: Una encuesta"). *Social Behavior and Personality*, n.20, pp.39-46.
- FLINK, U.** (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREINET, C.** (1987): *Los métodos naturales 2: El aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Martínez Roca.
- FREEDMAN, K.** (2006): Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.
- FUMIE, Y., KIMBERLY, M. y THOMPSON, S.** (2000): *Violence in G-Rated Animated Films (Violencia en películas de animación para todos los públicos)*. [revista en línea]. Estados Unidos: Asociación médica estadounidense. Disponible en: <<http://jama.ama-assn.org/content/283/20/2716.full>>. [Consultado en: Mayo, 2008].
- GAGE, J.** (1993): *Color y cultura. La práctica y el significado del color de la antigüedad a la abstracción*. Madrid: Siruela.
- GARCÍA GALERA, M. C.** (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- GARDNER, H.** (1987): *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- GASCA, L.** (2001): *Walt Disney, 100 años de magia*. Madrid: El País Aguilar.
- GEERTZ, C.** (1992): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMÉNEZ, G.** (2005): *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta. Disponible en: <<http://www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf>>. [Consultado en: Enero, 2008]
- GIROUX, H.** (1997): "¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?". En Steinberg, R. y Kincheloe, J., *Cultura Infantil y multinacionales* (pp.65-78). Madrid: Morata 2000.
- GONZÁLEZ, M. R.** (2008): *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil*. Granada: Tesis doctoral sin publicar.
- GOODMAN, N.** (1976): *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.
- GOUGH, K., LÉVI-STRAUSS, C. y SPIRO, M. E.** (1974): *Los nayar y la definición del matrimonio. El origen de la familia. Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama
- GRANADO, M.** (2001): *Disney en la escuela. Los personajes de las películas Disney: La Sirenita, La Bella y La Bestia, Aladín y El Rey León; interpretación de ellos al final de primaria; e influencia de una discusión dirigida en las interpretaciones*. Cádiz: Tesis doctoral sin publicar.

**GRAYBILL, D., KIRSCH, J. R. y ESSELMAN, E.** (1985): "Effects of playing violent versus non-violent videogames on the aggressive ideation of aggressive and non-aggressive children" ("Los efectos de jugar con videojuegos violentos y no violentos en la concepción de los niños violentos y no violentos"). *Child Study Journal*, vol.15, n.3, pp.199-205.

**GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J.** (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- (1991): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje II*. Madrid: Gredos.

**GROENING, M.** (1997): *The Simpsons. A complete guide to our favorite family (Los Simpson. Una guía completa de nuestra familia favorita)*. Richmond, R. y Coffman, A. (Eds.). Londres: Harpers Collins Publishers.

**GROS, B.** (1998): *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

**GROS, B., AGUAYOS, J. R. y ALMAZÁN, L.** (1998): *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías: La utilización de los juegos de ordenador en la escuela*. Málaga: Imagraf.

**GOODNOW, J.** (1983): *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.

**GUBERN, R; PRAT, J.** (1978): *Las raíces del miedo*. Barcelona: Lumen.

**GUTIÉRREZ, R.** (2005): "Los estudios de caso: Una opción metodológica para investigar la educación artística" en Marín, R. (ed.). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* (pp.152-174). Granada: Universidad de Granada.

**HABENICHT, D.** (1990, Marzo): "Black Children Draw Their Families: Some Surprises" ("Los niños/as negros dibujan a sus familias: Algunas sorpresas"). [en línea]. Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_o=Black+children+draw+their+families&searchtype=keyword&ERICExtSearch\\_SearchType\\_o=kw&\\_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80119432&accno=ED317647&\\_nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_o=Black+children+draw+their+families&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_o=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80119432&accno=ED317647&_nfls=false)>. [Consultado en: Abril, 2008].

**HALL, S.** (1982): "The rediscovery of "Ideology": Return of the repressed in media studies" ("El redescubrimiento de la "Ideología": El retorno de lo reprimido en los estudios de medios"), pp. 56-90 in Gurevitch, M., Bennett, T., Curran, J., Woollacott, J. (Eds.) *Culture, Society and the Media*. London: Sage.

- (1997): *Representation: Cultural representations and signifying practices (Representación: Representaciones culturales y prácticas significativas)*. Londres: Sage.
- (1999): *Visual Culture: The Reader (Cultura Visual: El Lector)*. London: Sage.
- (2004): "Codificación y descodificación en el discurso televisivo". Segovia, A. y Dader, J. L. (Trads.). *CIC, Cuadernos de Información y comunicación*. n.9, pp.215-236.

**HALL, S. y WHANNEL, P.** (1964): *The Popular Arts. A Critical Guide to the Mass Media*. Boston: Beacon.

**HALL, S., A. HOBSON, A. LOWE y P. WILLIS** (Eds.) (1980): *Culture, Media, Language. Working papers in cultural studies (Cultura, Medios, Lenguaje. Unas páginas de trabajo sobre los estudios culturales)*. Londres, Hutchinson.

**HARGREAVES, D. J.** (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

**HARRIS, D. B.** (1981): *El test de Goodenough*. Madrid: Paidós.

**HAYWOOD, J.** (2004): "Text, image, and bodily semiotics: Repositioning african american identity" ("Texto, imagen y semiótica cultural: Reposicionando la identidad afroamericana") en Smith-Shank (Ed.), *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 72-78). National Art Education Association.

**HARVEY, D.** (1998): *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

**HERNÁNDEZ, M.** (2000): *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

- (2005): *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- (2005): *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
- (2005): *¿Familia o familias? : Estructura familiar en la sociedad actual*. Madrid: Sekotia.

**HERNÁNDEZ, F.** (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- (2002): "Repensar la educación de las Artes Visuales desde los estudios de Cultura Visual". *Cuadernos de Pedagogía*, n.312, pp.52-55.
- (2007): *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

**HERRAIZ, F.** (2007): Una mirada sobre los estudios de las masculinidades en el ámbito de la educación artística. En *Creativitat en temps de canvis*. II Congrés d'educación de les arts visuals (pp.522-530). Barcelona: Colbacat.

**HODGE, R. y KRESS, G.** (1988): *Social semiotics*. Cambridge: Polity.

**IRWIN, A. R. y GROSS, A. M.** (1995): "Cognitive tempo, violent videogames and aggressive behaviour in young boys" ("Tiempo cognitivo, videojuegos violentos y comportamiento agresivo en los jóvenes"). *Journal of family violence*, vol.10 n.3, pp.337-350.

**IVES, S. y GARDNER, H.** (1984): Cultural influences on children's drawings. A developmental perspective (Influencias culturales en los dibujos infantiles. Una perspectiva evolutiva). En Ott, R. y Hurwitz, A., *Art in Education. An international perspective* (pp. 13-30).

**JANCOVICH, M.** (1992): "David Morley, The nationwide studies" ("David Morley: Los estudios estatales"). En Barker, M. and Beezer, A. (Eds.), *Reading into Cultural Studies* (pp. 134-147). London: Routledge.

**JEFFERS, C.** (2004): "Meaning about mona" ("Aprendiendo sobre mona") en Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp.11-14). National Art Education Association.

**JUANOLA, R.** (1997): *Arte, ciencia y creatividad: Un estudio de la escuela operativa italiana*. Universidad de Gerona. Ponencia inaugural presentada en el *Convegno Intemazionale Arte, Comunicazione, Creatività*. Ancona 1995. *Arte, individuo y Sociedad*, n.9. Servicio de Publicaciones. Madrid: Universidad Complutense.

- (2000): La comunicación intercultural: Un portal para interpretar el arte infantil. *II Congreso de Arte Infantil*. Madrid.

**KAFAI, Y. B.** (1996): "Gender differences in children's construction of video games" ("Diferencias de género en la construcción de videojuegos de los niños/as"). En Greenfield, P. M. y Cocking, R. R. (Eds.). *Interacting with Video* (pp.39-66). Norwood: Ablex Publishing.

**KARAM, T.** (2005): *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Portal de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <[http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab\\_lec/18.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/18.pdf)>. [Consultado en: Marzo, 2010].

**KELLOGG, R.** (1989): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

**KINDLER, A. y DARRAS, B.** (1994): "Artist development in context: emergence and development of pictorial imaginary in the early childhood years" (El contexto del desarrollo artístico: emergencia y desarrollo de la imaginación pictórica en los primeros años de la infancia). *Visual Arts Research*, v.20, n.2, (pp. 1-13).

**KOPPITZ, E. M.** (1982): *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.

**KRISTEVA, J.** (2007): *Acerca de Iuri Lotman*. [revista en línea]. Granada: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura, n.10, Noviembre 2007. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/entre10/pdf/kristeva.pdf>>. [Consultado en Marzo, 2010].

**LARA, L. y RODRÍGUEZ, J.** (2000). *Televisión y derechos de los usuarios. Estudio de la parrilla infantil: Análisis de contenidos – Publicidad – Cumplimiento de la norma*. Madrid: CEACCU.

**LARSON, M.** (1990): *Changes in traditional television content: Family interaction patterns on "The Simpsons."* (Cambios en los contenidos tradicionales de televisión: Patrones de interacción familiares en "Los Simpson"). Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Changes+in+Traditional+Television+Content%3A+Family+Interaction+Patterns+on+%22The+Simpsons.%22&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1213357273620&searchtype=keyword](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Changes+in+Traditional+Television+Content%3A+Family+Interaction+Patterns+on+%22The+Simpsons.%22&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1213357273620&searchtype=keyword)>. [Consultado en: Febrero, 2008].

**LEIVA, E. y GONZÁLEZ, J.** (2000): "Análisis de El Rey León. La Disneylandización social". *Comunicar* n.14, pp.147-152. Disponible en: <[dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=278205&orden=76917](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=278205&orden=76917)>. [Consultado en: Febrero, 2008].

**LEVIS, D.** (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.

**LIPSKY, D y A. ABRAMS.** (1994): *Late bloomers*. Nueva York: Times Books.

**LLORCA, M<sup>a</sup>. A.** (2009): *Hábitos y usos de los videojuegos en la comunicación visual: influencia en la inteligencia espacial y el rendimiento escolar*. Universidad de Granada: Tesis Doctoral sin publicar.

**LÓPEZ, R.** (1997): *Violencia en la televisión mexicana: Un análisis del contenido de los treinta programas con mayor nivel de audiencia*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <<http://www.gmjei.com/journal/index.php/hip-text/article/viewFile/214/198>>. [Consultado en: Diciembre, 2009].

**LÓPEZ ISLAS, J. y DE LOS ANGELES CERDA, C.** (1997): *Violencia en la televisión mexicana: Un análisis del contenido de los treinta programas con mayor nivel de audiencia*. México. Disponible en: <<http://www.gmjei.com/journal/index.php/hip-text/article/viewFile/214/198>>. [Consultado en: Junio, 2008].

**LORENZO, J. J.** (2005): *Televisión y formación de estereotipos: análisis de Los Simpsons en el alumnado del segundo ciclo de educación primaria*. Murcia: Tesis doctoral sin publicar.

**LOTMAN, M. I.** (2005): *La semiótica de la cultura en la Escuela Semiótica de Tartu-Moscú*. Granada, revista electrónica de estudios semióticos de la cultura, n.5. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre5/mijail5.htm#arriba>>. [Consultado en: Marzo, 2010].

- (1996): *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- (1979): *La semiótica de la cultura y el concepto de texto*. Granada, revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura. n.2 Noviembre de 2003. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre2/escritos/escritos2.pdf>>. [Consultado en: Marzo, 2010].
- (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- (1988): *Estructura del texto artístico* Madrid: Istmo.

**LOWENFELD, V.** (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- (1958): *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

**LULL, J.** (1990): *Inside family viewing: Ethnographic research on television's audiences. (Una mirada desde el interior de la familia: Investigación etnográfica en audiencias televisivas)*. London: Routledge.

**LUQUET, G. H.** (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.

**MACHÓN, A.** (2009): *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica: un estudio evolutivo*. Madrid: Cátedra.

**MAESO, F.** (2007): "La TV y la educación en valores". *Comunicar*. n.31, pp.417-421. Disponible en: <[www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-51](http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-51)>. [Consultado en: Febrero, 2008]

- (2008): *El Arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes*. Sevilla: Diferencia.

**MARCO, M. P.** (2002): "Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles". *Arte, Individuo y Sociedad*, n.1, pp.217-227.

**MARÍN, R.** (1988): "El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares". *Arte, individuo y sociedad*, n.1, pp.5-30.

- (2003): "El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos" en Marín, R. (Coord.) *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp. 54-106). Madrid: Prentice Hall.
- (2005): "La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa". En Marín, R. (ed.): *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

**MARÍN, R. y ROLDÁN, J.** (2010): ¡Mira cómo dibuja! la descripción fotográfica de los procesos de elaboración de los dibujos infantiles. *IV Congreso de arte infantil y adolescente*. Madrid: MuPAI.

- MARTÍN, A.** (2008): "Comunicación, cultura e ideología en la obra de Stuart Hall". *Revista Internacional de Sociología*, vol. LXVI, n.50, pp.35-63.
- MARQUÉS, P.** (2000): "Videojuegos: Efectos psicológicos". *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, n.2, pp.106-116.
- MARTINEZ GARCÍA, L. y GUTIERREZ PÉREZ, R.** (1998): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- MARTINEZ, L. M.** (2004): *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- (2005): "Los métodos en la investigación del dibujo infantil", en Marín, R. (ed.): *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* (pp. 275-294). Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, P.** (2001): "Género y familia". En Carrasco, M. J. y García-Mina, A. (Eds.), *Género y Psicoterapia*, (pp. 53-55). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MASTERMAN, L.** (1996): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATTHEWS, J.** (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- McGUIRE, J.** (2004): "When it rains it pours: Selling art in advertising". En Smith-Shank, D (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance*, (pp 35-39). National Art Education Association.
- MENDELSON, J.** (2007, 7 de Mayo): A cartoonish notion of family? (¿Una noción animada de la familia?). DeafDC Blog. Disponible en: <<http://www.deafdc.com/blog/josh-mendelsohn/2007-05-07/a-cartoonish-notion-of-family/>>. [Consultado en: Mayo, 2008].
- MIRZOEFF, N.** (1998): "¿What is visual culture?". ("¿Qué es cultura visual?"). En Mirzoeff, N. (Ed.) *Visual Culture Reader*, (pp. 3-13). Routledge: Londres.
- (2003): *Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
  - (2006): "On visuality". ("En el punto de mira"). *Journal of Visual Culture*, vol.5, n.1, pp.53-79.
- MITCHELL, W. J. T.** (1994): *Picture theory. (Teoría de la imagen)*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOORES, S.** (1993): *Interpreting audiences: The ethnography of media consumption. (Interpretando audiencias: La etnografía del consumo de medios)*. London: Sage.
- MORANDÉ, P.** (1999): *Familia y Sociedad Reflexiones sociológicas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- MORENO, J. M.** (2010, 10 de Octubre): *El patito feo contiene mucha violencia emocional*. HOY.ES, Junio de 2002. Disponible en: <<http://www.hoy.es/v/20101010/badajoz/patito-contiene-mucha-violencia20101010.html>>. [Consultado en: Mayo, 2010].
- MORLEY, D.** (1980): *The nationwide audience: Structure and decoding. (La audiencia nacional: Estructura y decodificación)*. London: British Film Institute.

**MORLEY, D.** (1986): *Family television. (Televisión familiar)*. London: Routledge.

- (1996): *Television, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.

**MURA, A.** (1977): *El dibujo de los niños*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

**O'HARE, D.** (2005): "La sensibilidad de los niños ante diferentes modos de usar el color en el arte". *Revista Británica Psicología educativa*, vol.53 n.3 pp.267-77. Disponible en: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_S...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_S...) 08/11/2005>. [Consultado en: Diciembre, 2006].

**PALACIOS, A.** (2006): "El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes del mundo caben en un dibujo". *Aula de infantil*, n.32, pp. 12-16.

**PALACIOS, J.** (2002): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

**PALACIOS, J. y MORENO, C.** (1994): "Contexto familiar y desarrollo social". En Rodrigo, M. J. (Comp.), *Contexto y desarrollo social* (pp 157-188). Madrid: Síntesis.

**PALACIOS, J., HIDALGO, M. V. y MORENO, C.** (1998): "Familia y vida cotidiana". En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Comps.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 71-90). Madrid: Alianza Editorial, Psicología y Educación.

**PEIRCE, Ch.** (1987): *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.

**PIAGET, J.** (1978): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

**PITA, X.** (2004). "Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan". *Game-Live PC*, n.36, pp.28-31.

**PRATS, J.** (2011, 24 de Febrero): *Wii por prescripción médica*. Diario El PAÍS. Disponible en: <[http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Wii/prescripcion/medica/elpepuespval/20110224elpval\\_18/Tes](http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Wii/prescripcion/medica/elpepuespval/20110224elpval_18/Tes)>. [Consultado en: Febrero, 2011].

**PROPP, V.** (2000): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

**PROVENZO, E.** (1992): "The Video Generation", *American School Board Journal* n.179, pp.29-32.

**POLLOCK, G.** (1992): "Art". En Wright, E. (Ed.), *Feminism and Psychoanalysis: A Critical Dictionary* (pp. 9-16). Oxford: Basil Blackwell.

**RABIN, N.** (2006, 26 de Abril): Matt Groening: Interview. (Entrevista a Matt Groening) [en línea]. Disponible en: <<http://www.avclub.com/content/node/47771/1>>. [Consultado en: Enero, 2008].

**READ, H.** (1982): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2001): *Diccionario de la Lengua Española* (22ª Ed.) [en línea] Madrid, Espasa-Calpe. Disponible en: <<http://www.rae.es>>. [Consultado en: 2006, 2008, 2011].

**RODRIGUEZ, S.** (2004, Abril): Los monstruos buenos. Terror Universal. [en línea]. Disponible en: <<http://www.cinefania.com/terroruniversal/index.php?id=118>>. [Consultado en: Octubre, 2010].

- RODRIGO, M. J.** (1994): *Contexto familiar y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- ROSE, G.** (2001): *Visual methodologies. (Metodologías visuales)*. London: Sage.
- ROSENBAUM, M.** (2007: 6 de Agosto): Is The Simpsons still subversive? (¿Son Los Simpson aún subversivos?). *BBC News*. [en línea]. Disponible en: <[http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/politics/6252856.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/6252856.stm)>. [Consultado en: Enero, 2008].
- RIFA, M. Y HERNÁNDEZ, F.** (1998): Objetos, discursos y prácticas de la educación artística en España: De la alfabetización visual en el campo de la imagen al aprendizaje para la comprensión de la cultura visual. En *Congreso de Profesores de Educación Artística Viseu-Portugal*. Disponible en: <<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/montse.html>>. [Consultado en: Febrero, 2008].
- SÁINZ, A.** (2003): *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- SÁINZ, A.** (2005): “Del 11-S al 11-M. La imagen de los atentados en los dibujos de los niños” en Hernández, M: *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 211-226). Madrid: Eneida
- SCARLETT, L.** (2008, Abril): A semiotic analysis of the representation of “the family” in children’s commercials. (Un análisis semiótico de la representación de “la familia” en los anuncios dirigidos a los niños). [en línea]. Abril, 2008. Disponible en: <<http://www.aber.ac.uk/media/Students/sclo001.html>>. [Consultado en: Abril, 2008].
- SILVER, S. B., LANG, M. K. y WILLIAMSON, P. A.** (1987): “Social impact of video game play” (“El impacto social de los videojuegos”). En Fine, G. A. (Ed.). *Meaningful Play, Playful Meaning*. Champaign IL: Human Kinetics.
- SMITH, C. y ERDMAN, J.** (2000): “¡No es verdad, mamá! Los niños construyen la infancia leyendo novelas de terror” en Steinberg y Kincheloe (Comps): *Cultura infantil y multinacionales*. (pp.133). Madrid: Morata.
- SMITH-SHANK, D.** (2004): “What’s your sing? Searching for the semiotic self” (“¿Cuál es tu firma? En la búsqueda de una semiótica propia”) en Smith-Shank, D (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 1-4). National Art Education Association.
- SONESSON, G.** (1997): “Semiótica de la cultura de la sociedad de imágenes. De la reproducción mecánica a la producción digital” *Heterogénesis*, n.20, pp.16-37.
- STEINBERG, R y KINCHELOE, J. L.** (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- STERN, A.** (1969): *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STRASBURGER, V.** (1993): “Adolescents and the Media” in *Adolescents-Medecine: State of the Art Reviews*. V4 n3 Philadelphia.
- STOKROCKI, M.** (2004): “A postmodern semiotic view of the carnivalesque in a masquerade parade” en Smith-Shank, D (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 56-62). National Art Education Association.

**TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.** (2002): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.

**URBINA RAMÍREZ, S., RIERA FORTEZA, B., ORTEGO HERNANDO, J. L. y GIBERT MARTORELL, S.** (2002): *El rol de la figura femenina en los videojuegos*. [revista en línea]. Universidad de las Islas Baleares, Edutec-e Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n.15. Disponible en: <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/santos.htm>>. [Consultado en: Junio, 2010]

**VÁZQUEZ, M.** (2009): *La semiótica de la cultura y la construcción del imaginario social*. [revista en línea]. Granada: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/entre11-12/pdf/vazquez.pdf>>. [Consultado en: Marzo, 2010]

**VOGLER, C.** (2002): *El viaje del escritor*. Barcelona: Robinbook.

**VYGOTSKY, L. S.** (1993): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

**VYGOTSKY, L. S.** (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (*Mente en sociedad: El desarrollo de los procesos de alta psicología*). En Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**WALKER, J. A. y CHAPLIN, S.** (2002): *Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

**WALLON, P.** (1992): *El dibujo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

**WATZLAWICK, P.** (1981): *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

**WATZLAWICK, P. y KRIEG, P.** (1994): *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona: Gedisa.

**WERNER, H.** (1948): *Comparative psychology of mental development*. (*Psicología comparativa del desarrollo mental*). New York: International Universities Press.

**WETHERELL, M. y EDLEY, N.** (1999): *Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices*. (*Negociando la hegemonía masculina: Posiciones imaginarias y prácticas psico-discursivas*). [en línea]. Disponible en: <<http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/bucholtz/conference/WetherellPaper.pdf>>. [Consultado en: Febrero, 2009]

**WIDLÖCHER, D.** (1988): *Los dibujos de los niños*. Barcelona: Herder.

**WILSON, B., HURWITZ A. y WILSON, M.** (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

**WILLIAMSON, J. E.** (1978): *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*. London: Marion Boyars.

**WOLF, D.** (1991): El aprendizaje artístico como conversación. En Hargreaves, D. J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Morata (pp. 40-59).

**WOYWOD, C.** (2004): “A postmodern visual culture art teacher: Finding peace in my opposing roles” (“La educación artística desde la cultura visual posmoderna: Buscando un sitio entre mis roles opuestos”) en Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 5-10). National Art Education Association.

**WURFEL, M.** (1999): El verdadero \$amor\$ de Walt Disney. [en línea]. Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/disney.pdf>>. [Consultado en: Febrero, 2009].

**ZIMMERMAN, E., FLOOD, A., GRAUER, K. e IRWIN R.** (2004): “Art educators road show: How collecting stuff can enhance art education practice” (“La gira de los educadores artísticos: Cómo recopilar cosas que puedan ayudar en la práctica de la educación artística”) en Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 15-24). National Art Education Association.

**ZYLKO, B.** (2005): *La cultura y la semiótica: Notas sobre la concepción de la cultura de Lotman*. [revista en línea]. Granada: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura, n.5. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre5/zylko.htm>>. [Consultado en: Marzo, 2010].

## Direcciones electrónicas citadas.

**ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DISTRIBUIDOS Y EDITORES DE SOFTWARE DE ENTRETENIMIENTO: RANKING DE LOS VIDEOJUEGOS MÁS VENDIDOS EN ESPAÑA.** (2009, 13 de julio) [en línea]. Disponible en: <<http://www.modojuegos.es/14472/ranking-de-los-videojuegos-mas-vendidos-en-espana-junio-2009/>>. [Consultado en: Septiembre, 2009].

**LOS VIDEOJUEGOS MÁS VENDIDOS DE LA HISTORIA.** (2007, 17 de enero) [en línea]. Disponible en: <<http://elgeek.com/los-videojuegos-mas-vendidos-de-la-historia>>. [Consultado en: Enero, 2009].

**LOS VIDEOJUEGOS MÁS VENDIDOS EN ESPAÑA EN FEBRERO DE 2008.** (2008, 16 de marzo) [en línea]. Disponible en: <<http://www.noticiasdot.com/wp2/2008/03/16/los-videojuegos-mas-vendidos-en-espana-durante-febrerodel-2008/>>. [Consultado en: Enero, 2009].

**FORMULA TV, AUDIENCIAS.** [en línea]. Disponible en: <<http://www.formulatv.com/audiencias/>>. [Consultado en: Enero, 2009].

**FILMAFFINITY.** [en línea]. Disponible en: <<http://www.filmaffinity.com/es/main.html>>. [Consultado en: Enero, 2009].

**PCMAG.** [en línea]. Disponible en: <<http://www.pcmag.com/>>. [Consultado en: Enero, 2009].

**SIMPSONIZADOS.** [en línea]. Disponible en: <<http://www.simpsonizados.com/>>. [Consultado en: Diciembre, 2009].

## Referencia de imágenes de fuentes ajenas al autor de esta investigación.

**ADAMSON, A. y JENSON, V.** (2001): *Shrek*. Dreamworks Animation. (6.42.) Disponible en: <<http://gravidezcomalegria.blogspot.com/2010/07/toda-gravida-tem-um-pouquinho-de-shrek.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ANTHONY, G.** (1944): *Fotografía de Herbert Read*. (2.22.) Disponible en: <<http://www.gettyimages.es/detail/2667681/Hulton-Archive>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ARNOLD, J.** (1954): *Creature from the Black Lagoon (La mujer y el monstruo) (cartel promocional)*. (6.35.) Disponible en: <<http://www.filmaffinity.com/es/film914166.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ATARI VIDEO GAMES ©.** (1977): *Videoconsola Atari 2600*. (6.3.) Disponible en: <<http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/16650>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**BARBERA, H.** (1966): *The Flintstones (Los Picapiedra)*. Hanna-Barbera Productions. (5.148.) Disponible en: <<http://labandejadelcomunicador.blogspot.com/2010/09/feliz-dia-picapiedras.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**BIBLIOTECA DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA (NUEVA YORK) ©.** *Colección de dibujos*. (2.13.; 2.14.; 2.15.) Disponible en: <<http://www.columbia.edu/cu/lweb/eresources/exhibitions/children/index.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**BIRD, B.** (2004): *The incredibles (Los Increíbles)*. Disney Pixar. (2.5.) Disponible en: <<http://www.fondospeliculas.net/wp-content/uploads/2010/09/los-increibles.jpg>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**BRENT ART WORKS ©.** (2007): *Fotografía de Brent Wilson*. (2.24.) Disponible en: <[http://www.brentartworks.com/about\\_bw.php](http://www.brentartworks.com/about_bw.php)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**BUSHNELL, N.** (1972): *Videojuego Pong*. Atari Video Games. (6.1.) Disponible en: <<http://www.moddb.com/mods/blockstorm/images/promotional-classic-pong>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**CAPCOM COMPANY ©.** (1991): *Videojuego Street Fighter*. (6.6) Disponible en: <<http://comenzarjuego.com/2010/11/juegos-street-fighter-en-tu-movil-gratis/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**CLEMENTS, R. y MUSKER, J.** (1989): *The little mermaid (La sirenita)*. Walt Disney Pictures. (5.165.) Disponible en: <[http://shop.nahico.com/product\\_info.php?products\\_id=3117](http://shop.nahico.com/product_info.php?products_id=3117)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**COOPER, M. C. y SCHOEDSACK, E. B.** (1933): *King Kong (cartel promocional)*. (6.34.) Disponible en: <<http://mythicalmonkey.blogspot.com/2010/11/best-picture-of-1932-33-drama-king-kong.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**CORTÉS, F. Y GASCÓ, A.** (2005): *La guerra dibujada (documental)*. (2.12.) Disponible en: <[http://www.rtve.es/FRONT\\_SALA\\_PRENSA/Portada\\_Sala\\_de\\_Prensa/?go=eacaa4148f48af89730076a6669df2169fcb5b71e1aa29da6b3326aee96788b14b7b42d478f4dofc3ef52c0117676cc7](http://www.rtve.es/FRONT_SALA_PRENSA/Portada_Sala_de_Prensa/?go=eacaa4148f48af89730076a6669df2169fcb5b71e1aa29da6b3326aee96788b14b7b42d478f4dofc3ef52c0117676cc7)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**CULLIFORD, P.** (1983): *Les Schtroumpfs (Los Pitufos)*. (5.150.) Disponible en: <<http://pichicola.com/vuelven-los-pitufos-esta-vez-en-pelicula/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**DOCTER, P.** (2002). *Monsters Inc. (Monstruos S. A.)*. Disney Pixar. (6.39.) Disponible en: <<http://www.sensacine.com/especiales/series/especial-18499710/?page=3&tab=0>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ELECTRONIC ARTS** ©. (2009): *Videojuego del clásico juego de mesa Trivial Pursuit*. (6.13.) Disponible en: <<http://www.nosologeeks.es/tag/trivial-pursuit/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**FAMOSA** ©. *Muñeco "Nenuco"*. (2.1.) Disponible en: <<http://home-and-garden.webshots.com/photo/2225162610089348787iwGNYp>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**FANTASMA BLOG** ©. (2009): *Fotografía de John Ruskin*. (2.8.) Disponible en: <<http://fantasmainc.com/blog/2009/12/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**GERONIMI, C. y REITHERMAN, W.** (1961): *One Hundred and One Dalmatians (101 dálmatas)*. Walt Disney Pictures. (5.164.) Disponible en: <<http://cartoonsdisney.galeon.com/101dalmatas.htm>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**GIOCHI PREZIOSI** ©. (2005): *Gormiti, gli invincibili signori della natura (Gormiti, los invencibles señores de la naturaleza)*. (6.111. *Uno de los protagonistas de la serie de animación*) Disponible en: <<http://comenzarjuego.com/2009/09/gormiti-the-lords-of-nature-llegara-a-wii-y-ds-en-2010/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**GROENING, M.** (1989-2011): *The Simpsons (Los Simpson)*. Fox Broadcasting Company:

- (1.6.) Disponible en: <<http://noticiasnorte.com/2009/12/el-vaticano-felicita-a-los-simpson-por-20-anos/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.1.) Disponible en: <<http://raidercorp.co.cc/archives/12>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.3.) Disponible en: <<http://theideagirlsays.wordpress.com/2009/09/14/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.5.) Disponible en: <<http://www.taringa.net/posts/imagenes/9193681/Hiperpost-De-Los-Simpsons.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.11.) Disponible en: <<http://www.taringa.net/posts/info/8787099/Los-Simpsons-Lo-Mas-Visto.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.19.) Disponible en: <<http://larepresalia.wordpress.com/2009/05/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.51.) Disponible en: <<http://www.lardlad.com/wallpaper.shtml>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.73.) Disponible en: <<http://www.humoristas.org/?tag=rasca-y-pica>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**HENSON, J.** (1969): *Sesame Street (Barrio Sésamo)*. (6.41. *Personajes de Triqui y Elmo*). Disponible en: <<http://fondosdibujosanimados.com.es/wallpaper/Cookie-Monster-1/>> y <<http://malvadamalvada.blogspot.com/2010/10/elmo.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

- (1985): *Fraggle Rock*. (5.149.) Disponible en: <[http://wallpapers-diq.net/es\\_21\\_\\_Fraggle\\_Rock\\_-\\_Gobo,\\_Mokey,\\_Boober,\\_Red,\\_Wembley.html](http://wallpapers-diq.net/es_21__Fraggle_Rock_-_Gobo,_Mokey,_Boober,_Red,_Wembley.html)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**HILLENBURG, S.** (1999): *Sponge Bob (Bob Esponja)*:

- (5.155. *Personaje de Bob Esponja*) Disponible en: <<http://www.dentromusica.com/2009/08/12/los-grandes-exitos-de-bob-esponja-el-primer-disco-de-bob-esponja-en-espana/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.180. *Personaje de Plankton*) Disponible en: <<http://infobobesponja.com/bob-esponja/plankton.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**IWATANI, T.** (1980): *Videojuego Pac-Man*. Namco Bandai Games. (6.2.) Disponible en: <<http://histinf.blogs.upv.es/2011/01/12/historia-de-los-videojuegos-un-viaje-por-la-segunda-mitad-del-siglo-xx/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**JONES, D.** (1996): *Videojuego Grand Theft Auto*:

- (6.28. *Imagen promocional del videojuego*) Disponible en: <[http://descargajuegos-arr2444.blogspot.com/2010\\_07\\_01\\_archive.html](http://descargajuegos-arr2444.blogspot.com/2010_07_01_archive.html)>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.30. *Grand Theft Auto San Andreas*) Disponible en: <<http://www.gta-sanandreas.com/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**JONZE, S.** (2009): *Where the wild things are (Donde viven los monstruos)*. (6.40.) Disponible en: <<http://www.fotobazar17.com/2009/11/wallpapers-where-wild-things-are-donde.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**KAHLE, L.** (2008): *Kids playing video games (Niños jugando con videojuegos)*. (2.7.) Disponible en: <<http://www.flickr.com/photos/lorenkahle/2763788143/sizes/o/in/photostream/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**KID KRAFT** ©. *Anuncios de cocina y tren de juguete*.

- (2.1.) Disponible en: <[http://wooden-toys-direct.co.uk/epages/eshop259102.sf/es\\_ES/?ObjectPath=/Shops/eshop259102/Products/53181](http://wooden-toys-direct.co.uk/epages/eshop259102.sf/es_ES/?ObjectPath=/Shops/eshop259102/Products/53181)>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (2.2.) Disponible en: <[http://wooden-toys-direct.co.uk/epages/eshop259102.sf/es\\_ES/?ObjectPath=/Shops/eshop259102/Products/17836](http://wooden-toys-direct.co.uk/epages/eshop259102.sf/es_ES/?ObjectPath=/Shops/eshop259102/Products/17836)>. [Recuperada en: Enero, 2011]. (5.7.) Disponible en: <<http://www.websimpsons.com/wallpapers-de-los-simpson.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**LYNCH, D.** (1980): *The elephant man (El hombre elefante) (cartel promocional)*. (6.36.) Disponible en: <<http://snobmovies.com/?p=128>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MACHÓN, A.** (2009): *Los dibujos de los niños: Génesis y naturaleza de la representación gráfica, un estudio evolutivo*. Madrid: Cátedra.

- (2.16. *Victor, 2 años*) Disponible en: <<http://www.dibujoinfantil.com>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (2.19. *Andrea, 2 años*) Disponible en: <<http://www.dibujoinfantil.com>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (2.20. *Jorge, 5 años*) Disponible en: <<http://www.dibujoinfantil.com>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (2.21. *Carolina, 9 años*) Disponible en: <<http://www.dibujoinfantil.com>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MARVEL COMICS** ©. *Galería de héroes*. (5.158.) Disponible en: <<http://ultimavida.com/2008/02/11/marvel-no-llegara-al-mundo-en-linea/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MARVEL TOYS** ©. *Muñeco "Spiderman"*. (2.2.) Disponible en: <<http://bakati.com/s~q-toy%20spiderman.aspx>> [Recuperada en: Enero, 2011].

**MATTEL** ©. (1979):

- (6.5. *Videoconsola Intellivision*). Disponible en: <<http://histinf.blogs.upv.es/2011/01/12/historia-de-los-videojuegos-un-viaje-por-la-segunda-mitad-del-siglo-xx/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.22. *Videojuego de Barbie*). Disponible en: <<http://www.gamerevolution.com/screen/view.php?game=9340&screen=4>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MCCRACKEN, C.** (2005): *Powerpuff girls (Las Supernenas)*. (5.153.) Disponible en: <<http://calabaza.com.mx/page/74/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**McFARLANE, S.** (1999): *Family Guy (Padre de familia)*. (5.151.) Disponible en: <<http://dalealstop.wordpress.com/category/series/dibujos-animados/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**McKENZIE, A.** (2008, Julio): *Ed Loh Playing Wii Tennis (Ed Loh jugando al Wii Tennis)*. En *The big picture: The chinese are coming, but maybe not as soon as you think (La gran imagen: Llegan los chinos, pero quizás no tan pronto como crees)*. Motor Trend [Revista en línea]. (6.10.) Disponible en: <[http://www.motortrend.com/features/editorial/112\\_0807\\_the\\_big\\_picture/index.html](http://www.motortrend.com/features/editorial/112_0807_the_big_picture/index.html)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MINKOFF, R. Y ALLERS, R.** (1994): *The Lion King (El Rey León)*. Walt Disney Pictures:

- (1.7.) Disponible en: <<http://www.adisney.com/fondos/reyleon/index.htm>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.76.) Disponible en: <<http://creoqueyanoestamosenkansas.blogspot.com/2010/03/si-quieres-llorar-llora-un-compilado-de.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.77.) Disponible en: <<http://www.fanpop.com/spots/sarabi/images/5449999/title/sarabi-mufasa-photo>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.78.) Disponible en: <<http://idesigniphone.com/the-lion-king-sarabi-simba>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.79.) Disponible en: <<http://www.fanpop.com/spots/the-lion-king/images/5985773/title/hyena-wallpaper-wallpaper>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.80.) Disponible en: <<http://www.ign.com/blogs/gog85/tag/3d>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.88.) Disponible en: <<http://www.fanpop.com/spots/scar/images/4985107/title/scar-mufasa-photo>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.98.) Disponible en: <<http://www.fanpop.com/spots/rafiki/images/2227572/title/lion-king-wallpaper>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.102.) Disponible en: <<http://www.fanpop.com/spots/scar/images/4985098/title/scar-mufasa-photo>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MIYAMOTO, S.** (1985): *Super Mario Bros*. Compañía Nintendo:

- (1.8.) Disponible en: <[http://n4games.com/new-super-mario-bros-para-wii-es-un-exito-en-japon.html/new\\_super\\_mario\\_bros\\_wii](http://n4games.com/new-super-mario-bros-para-wii-es-un-exito-en-japon.html/new_super_mario_bros_wii)>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (5.175. y 6.135. *Personaje de Bowser*) Disponible en: <<http://www.lainterfaz.com/2011/02/23/top-10-villanos/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.8. *Versión clásica del videojuego Mario Bros en dos dimensiones*) Disponible en: <<http://link-games-online.blogspot.com/2011/02/mario-bros-su-muerte-travas-de-estos-25.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.9. *Versión actual del videojuego Mario Bros en tres dimensiones*) Disponible en: <<http://www.polimalo.com/2009/07/jugar-a-la-wii-en-alta-definicion-720p/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**MORO, S. y MORO, J. L.** (1965): *La familia Telerín*. (5.147.) Disponible en: <<http://siyocambiotodocambia.blogspot.com/2010/10/la-familia-telerin.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**NAGAI, G.** (1978): *Mazinger Z*. (5.156.) Disponible en: <<http://teenagethunder.wordpress.com/2010/03/07/mazinger-z/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**NAMUTH, H.** (1951). *Fotografía de Jackson Pollock*. (2.17.) Disponible en: <<http://www.goldbergmcduffie.com/projects/artnews/exhibit.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**NAUGHTY DOG ©.** (1996): *Videojuego Crash Bandicoot*. (6.52.) Disponible en: <<http://malaespina.wordpress.com/2009/02/04/crash-bandicoot/crash-bandicoot/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**NINTENDO ©.** (1989):

- (6.7. *Videoconsola portátil Game Boy Classic*) Disponible en: <<http://www.consolegames.ro/forum/f41-console/34251-cumpar-jocuri-gameboy-classic/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.11. *Videojuego Wii Sports Tennis*). Disponible en: <<http://www.kotaku.com.au/2010/09/racquet-sports-for-move-is-ps3-sports-tennis/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].
- (6.17. *Diferentes versiones del videojuego Brain Training de la videoconsola portátil Nintendo DS -Brain Training, Brain Trainer Junior y Brain Trainer Junior Maths Edition-*). Disponible en: <<http://victorcuevas.es/psicologia/2010/01/el-brain-training-es-igual-de-beneficioso-que-un-crucigrama/>>; <<http://www.juegoswarez.com/juegos-de-nintendo-gratis/18030-junior-brain-training-esp-nds.html>> y <[http://www.bigw.com.au/entertainment/video-games-consoles/games/bpnBIGW\\_00000025515/null](http://www.bigw.com.au/entertainment/video-games-consoles/games/bpnBIGW_00000025515/null)>. [Recuperadas en: Enero, 2011].
- (6.87. *Videojuego Hula Hoop del pack Wii Fit*) Disponible en: <<http://www.videogames.co.nz/home/archives/485>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ÖSTERREICH LEXIKON (ENCICLOPEDIA AUSTRÍACA) ©.** *Fotografía de Franz Cizek* (2.10.) Disponible en: <[http://www.aeiou.at/aeiou.encyclp.c/c505882\\_ge.htm](http://www.aeiou.at/aeiou.encyclp.c/c505882_ge.htm)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**POLLOCK, J.** (1949): *Número 8*. (2.18.) Disponible en: <<http://www.talleronline.com/web/printarticle574.htm>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**RAIMI, S.** (2002): *Spiderman (película)*. (2.4.) Disponible en: <[http://www.taringa.net/posts/tv-peliculas-series/6528521/Trilogia-Spiderman\\_-\\_1-Link\\_exc-cal\\_VO\\_-\\_sub\\_axxo\\_.html](http://www.taringa.net/posts/tv-peliculas-series/6528521/Trilogia-Spiderman_-_1-Link_exc-cal_VO_-_sub_axxo_.html)>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**ROTBERG, E.** (1980): *Videojuego Battlezone*. Atari Video Games. (6.3.) Disponible en: <<http://www.retroist.com/2009/09/08/battlezone-wallpaper/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**SEGA ©.** (1991): *Videojuego Sonic the hedgehog (Sonic el herizo)*. (6.67.) Disponible en: <<http://www.claudiocamacho.org/blog/?id=200906050000>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**SONNENFELD, B.** (1991): *The Addams family (La familia Addams) (cartel promocional)*. (6.38.) Disponible en: <<http://frank-diario.blogspot.com/2010/12/la-familia-addams.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**STÄDTISCHE RIEMERSCHMID-WIRTSCHAFTSSCHULE MÜNCHEN (ESCUELA URBANA DE NEGOCIOS RIEMERSCHMID, MUNICH) ©.** (2011). *Fotografía de Georg Kerschensteiner*. (2.9.) Disponible en: <<http://www.rws.musin.de/joomla/hpgeschichte/stadt.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**STANTON, A.** (2008): *Wall-E*. Disney Pixar. (5.162.) Disponible en: <<http://www.fotolog.com/lostinpucela/74293217>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**TAJIRI, S.** (1997): *Pokemon*. (5.160.) Disponible en: <<http://www.taringa.net/posts/info/1784286/Dobladores-de-voz.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**TANTALUS MEDIA ©.** (2009): *Videojuego Cars: Race-o-Rama, basado en la película de animación de la factoría Disney*. (6.15.) Disponible en: <<http://www.sosgamers.com/2009/10/galeria-cars-race-o-rama/?pid=9211>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**TORIYAMA, A.** (1986): *Dragon Ball (Bola de dragón)*. Toei Animation. (5.157.) Disponible en: <<http://www.boladedragon.com/dragonball/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**TOSE SOFTWARE COMPANY** ©. (1988-2011): *Videojuego de Bola de Dragón*. (6.24.) Disponible en: <<http://www.20minutos.es/noticia/378612/1/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**TROUSDALE, G. y WISE, K.** (1991): *The Beauty and the Beast (La Bella y la Bestia)*. Walt Disney Pictures. (5.161.) Disponible en: <<http://iamdemigod.blogspot.com/2010/12/tale-as-old-as-time.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

- (1996): *The Hunchback of Notre-Dame (El jorobado de Notre Dame)*. Walt Disney Pictures. (6.37.) <Disponible en: <http://jkmanchester.blogspot.com/2010/04/themes-of-individual-vs-society-in-film.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**USUI, Y.** (2005): *Shin Chan*. (5.152.) Disponible en: <<http://www.dibujos-infantiles.com/shin-chan.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**WALT DISNEY PICTURES** ©. *Personajes femeninos creados por la factoría o “Princesas Disney”*. (2.3.) Disponible en: <<http://princesasjuegos.blogspot.com/2010/04/wallpapers-de-las-divertidas-princesas.html>> [Recuperada en: Enero, 2011].

**WHALE, J.** (1931): *Frankenstein (El doctor Frankenstein) (cartel promocional)*. (6.33.) Disponible en: <<http://elotrodiavi.wordpress.com/2008/05/07/frankenstein-de-james-whale/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**WORLD WRESTLING ENTERTAINMENT** ©. *Videojuego de Pressing Catch*. (6.16.) Disponible en: <<http://lapaginadepedro.wordpress.com/tag/pressing-catch/>>. [Recuperada en: Enero, 2011].

**WRIGHT, W.** (2000): *Videojuego Los Sims*. (6.29.) Disponible en: <<http://www.adescargarjuegosgratis.com/es/6364/descargar-gratis-rs-com-the-sims-3.html>>. [Recuperada en: Enero, 2011].