



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Chacón, Pedro; Morales, Xana

El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil

Foro de Educación, vol. 13, núm. 18, enero-junio, 2015, pp. 51-68

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544619004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil

The monster's role in audiovisual narrations intended for children. A cultural semiotic analysis through children drawings

Pedro Chacón

e-mail: pchacon@ugr.es

Universidad de Granada. España

Xana Morales

e-mail: contacto@xanamorales.com

Universidad de Granada. España

Resumen: Esta investigación, basándose en los resultados de un estudio piloto que revelaba la importancia del monstruo como personaje para los niños/as de entre 5 y 6 años, se focaliza en el análisis de esta figura como arquetipo recurrente en los productos de la cultura visual infantil contemporánea. Para ello, la metodología empleada se divide en dos etapas diferenciadas: Una primera fase analítica –que pretende ahondar en los significados otorgados a esta figura en el audiovisual infantil de las últimas décadas– y una segunda fase empírica –que se sirve del dibujo infantil, la entrevista desestructurada y el análisis semiótico cultural para observar cómo interpretan los niños/as el rol de este personaje en las historias o narraciones de las que son receptores–. Como resultado se elabora una clasificación que agrupa bajo una serie de categorías básicas, las que podrían ser las variantes más importantes de este personaje dentro del audiovisual infantil. Posteriormente, se comparan estas tipologías definidas con los dibujos realizados por 41 niños/as de Educación Infantil de la ciudad de Granada. En base a esa comparativa se pone de manifiesto, no sólo que el monstruo constituye un símbolo cultural concreto dentro del audiovisual infantil, sino también que los niños/as más pequeños son perfectamente capaces de asimilar los diferentes papeles que éste desempeña dentro de las narraciones.

Palabras clave: educación artística; cultura visual; semiótica cultural; dibujo infantil; educación infantil.

Abstract: This research is based on the results of a pilot study that revealed the importance of the monster, as a character for children aged 5 to 6 years. It focuses on the analysis of this recurring archetypal figure that is produced as a contemporary visual cultural figure. For this purpose the methodology is divided

into two distinct stages: The first analytically stage aims to delve into the meanings given to this figure over the last decades. The second empirical stage uses the children's drawings, the unstructured interview and the cultural semiotics to discover how children interpret the role of this character in the stories or narratives. The result is a classification of basic categories, which may be the most important variants for this character. Then comparing these defined types with the drawings of 41 children of Childhood Education of the city of Granada. Based on these comparisons it becomes clear that not only is the monster a cultural symbol within the audio-visual field of particular children, but also that children so young are perfectly capable of assimilating the different roles it plays within a visual production and in auditory narratives.

Keywords: art education; visual culture; cultural semiotics; children's drawings; preschool education.

Recibido / Received: 09/11/2013

Aceptado / Accepted: 05/03/2014

Hoy en día, soportes como el televisivo o el digital están plagados de discursos audiovisuales que, gracias a la sugestiva combinación de sonido e imágenes en movimiento, nos construyen como seres humanos, modelando nuestras conciencias sin que seamos apenas conocedores de ello. Esta influencia, señalada por numerosos profesores, sociólogos y doctores (Gubern, 1974; Rocher, 1985; Sánchez, 1997; Ferrés, 2000; Huertas, 2002; Padilla, 2002; etc), afecta a los niños/as de menor edad de una manera particular; y es que el bombardeo de imágenes propio de nuestra época contemporánea está jugando un papel esencial en la transformación de la infancia (Steinberg & Kincheloe, 2000).

La gran cantidad de imágenes diarias a las que se ven expuestos los niños/as en la actualidad provoca que los padres o tutores sean incapaces de controlar las experiencias culturales de sus hijos. Ante esta situación, los adultos están perdiendo el papel que antaño desempeñaron como creadores de valores, dejando de ofrecer a los niños/as una determinada visión del mundo. El universo constituido por la nueva televisión, los videojuegos, las descargas de Internet, etc. representa, hoy, un dominio privado de los niños/as (Buckingham, 2005). Así, estos medios, a los que Rodríguez Herrero (2012) denominó «agentes de socialización», se convierten en los canales a través de los cuales los más pequeños desarrollan su cultura, transmitiéndoles determinadas conductas, ideas y valores.

Teniendo en cuenta esta nueva coyuntura social, diferentes áreas de la investigación relacionadas con la comunicación, la didáctica o la educación artística están actualmente abarcando nuevos territorios como el cine infantil, la televisión y los videojuegos. El objetivo no es otro que el de enfrentarse a la realidad a través del desarrollo de una educación que dirija la mirada hacia este nuevo escenario al que nos referimos. Se trata, en definitiva, de profundizar en los mensajes que los discursos audiovisuales transmiten a sus pequeños espectadores y establecer con ello las nuevas formas de relación que los niños/as tienen con las imágenes. La intención final es, además, ofrecer la posibilidad de aplicar estos conocimientos en el ámbito escolar y educativo. Desde esta perspectiva, la investigación que aquí se presenta se centra en el estudio de una figura muy concreta

dentro del audiovisual infantil: el monstruo. ¿Qué importancia tiene esta figura, tan habitual en los relatos infantiles, para los niños/as?, ¿qué rol desempeña en las narraciones?, ¿qué tipo valores transmite a sus espectadores?, etc.

La idea de ahondar en el análisis de este personaje nace de un estudio piloto llevado a cabo en la Escuela Infantil Pública de Jun (Granada). En él se pretendía averiguar cuáles eran las series y películas de animación más consumidas por los niños/as de Educación Infantil en aquel momento. Para ello, se realizó una entrevista estructurada de 11 preguntas a 23 alumnos/as –12 de los cuales eran niños y 11 niñas– con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Los niños/as entrevistados debían responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ves en la televisión?
- ¿Ves los dibujos animados?
- ¿Cuáles son tus dibujos animados favoritos?
- ¿Cómo son los personajes que aparecen?
- ¿Cuáles son los personajes que más te gustan?
- ¿Qué es lo que te gusta de esos personajes?
- ¿Qué películas has visto o tienes en casa?
- ¿Cuáles son tus películas favoritas?
- ¿Cómo son los personajes que aparecen?
- ¿Cuáles son los personajes que más te gustan y por qué?
- ¿Qué es lo que te gusta de esos personajes?

Las respuestas recogidas constataron que productos audiovisuales como «Bob Esponja» (Hillenburg, 1999), «Shrek» (Adamson & Jenson, 2001) o «Monstruos S.A.» (Docter, Unkrich & Silverman, 2001) eran algunos de los más consumidos por los niños/as de Educación Infantil, y confirmaron que la figura del monstruo constituía un personaje de especial relevancia para los más pequeños (al ser este continuamente mencionado por gran parte de los niños/as entrevistados). Y es que, si a lo largo de la historia la figura del villano o personaje malvado ha sido estudiada en numerosas ocasiones (Campbell, 1973; Leeming, 1976; Graves, 1979; Greimas, 1986; Propp, 2000; Vogler, 2002), no ha sido sin motivo. Más bien al contrario, este personaje es un arquetipo presente en infinidad de leyendas populares y cuentos infantiles. Como consecuencia, su función narrativa como fuerza opositora al héroe o protagonista ha llegado hasta nuestros días tomando múltiples formas –como es el caso de la forma monstruosa en los productos dedicados al público infantil–.

Esta investigación, interesada entonces por la significación de este tipo de personajes en los productos de la cultura visual contemporánea, tiene la inten-

ción final de profundizar en el significado que los niños/as dan a la figura del monstruo en la actualidad. ¿Continúa éste ligado al concepto infantil del mal absoluto o, por el contrario, es asimilado como los monstruos cándidos y simpáticos que la producción «Barrio Sésamo» (Henson, 1979) presentaba ante los ojos de sus pequeños espectadores? Con el fin de clarificar este interrogante el presente estudio se plantea los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el arquetipo del monstruo como un símbolo cultural concreto del audiovisual infantil.
- Comprender los significados culturales que los niños/as dan a esta figura para llegar al conocimiento de la forma en la que se relacionan con los productos visuales presentes en su vida cotidiana.
- Observar la forma en la que entienden, tanto ellos como ellas, a un personaje potencialmente agresivo.
- Averiguar si existen diferencias de género en la concepción de esta figura narrativa por parte de los niños y las niñas.

1. Diseño metodológico y herramientas de investigación

A la hora de hablar de la metodología de esta investigación es necesario señalar que ésta se divide en dos etapas diferenciadas:

1. Una primera fase analítica que profundiza en los significados dados a la figura del monstruo durante las últimas décadas del audiovisual infantil.
2. Una segunda fase empírica que trata de ahondar en el significado que dan los niños/as a la figura del monstruo (para lo que se utiliza el dibujo infantil como principal herramienta de indagación).

Comenzando por lo que respecta a la primera fase, se elabora una contextualización temporal de los significados dados a este personaje paradigmático en el audiovisual infantil de las últimas décadas. Un trabajo que, para ser completo, no se limita a la compilación de los personajes monstruosos nombrados por los niños/as en el estudio piloto. Por el contrario, va un paso más allá, retrocediendo unas cuantas décadas e incluyendo a otras figuras del mismo tipo que fueron en su día destacables –ya fuese por su nivel de popularidad o por su impacto cultural–.

Por otro lado, es durante la segunda fase empírica cuando esta investigación da el paso decisivo en el análisis de este personaje. Para ello, propone a dos grupos de niños/as de Educación Infantil de diferentes colegios que elaboren un dibujo en el que se representen a sí mismos junto a la figura de un monstruo imaginado. Con esta actividad se intenta analizar:

- La forma en la que los niños/as retratan a este personaje.
- La relación que establecen entre ellos mismos y el monstruo.
- Los significados que atribuyen al papel que desempeña.
- Los valores aprehenden del mismo.
- Las diferencias de género en la concepción de este personaje por parte de los niños y por parte de las niñas.
- La forma en la que plasman a una figura potencialmente agresiva.

A través del dibujo infantil se pretende, en definitiva, averiguar cómo los niños/as –receptores de un número ingente de imágenes– entienden y asimilan el significado de estas representaciones que construyen su cultura visual.

En este punto es necesario aclarar que la elección del dibujo infantil como instrumento de indagación no es aleatoria, y es que el dibujo, como portador de un gran contenido narrativo (Gutiérrez, 2005), es un método idóneo para recoger información entre los más pequeños. Con respecto a esto, ya en el siglo XIX, Cooke (1886) era partidario de promover el dibujo espontáneo e imaginativo entre los niños/as, y Ricci (1887) señalaba que a partir de los cuatro años los más pequeños comienzan a trazar signos en el papel a través de sus dibujos. Sólo unos años más tarde, Read señalaba que cuando el niño dibuja «quiere crear algo relativamente fijo y personal, [...] algo que es suyo, que le pertenece y no una imagen sin nombre» (1982, p. 143), mientras Rouma (1919) apoyaba la misma tesis declarando que a partir de cierta edad los niños/as comienzan a dibujar con la intención de representar una idea. Pero el autor que utiliza de forma definitiva el dibujo infantil como herramienta de indagación es Lowenfeld (1958), argumentando que los niños/as de 4 a 7 años –etapa preesquemática– utilizan el espacio del dibujo en un sentido emocional. En base a esto, los niños/as se representan a sí mismos en el centro de la imagen, y distribuyen a su alrededor el resto de los elementos del dibujo, cambiando el significado de los mismos en función del tamaño, la distancia, la posición, la forma, etc.

Son precisamente estos criterios espacio-emocionales los que se han utilizado en esta investigación para analizar los dibujos recogidos, combinándolos con la observación de los mismos desde una perspectiva narrativa. Para esto último, este estudio se basa en una idea desarrollada por Duncum (1993), en base a la cual se afirma que 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. Podríamos decir, por lo tanto, que el procedimiento aplicado a la hora de analizar las imágenes recogidas es el método semiótico cultural, un tipo de análisis de lo visual que trasciende la forma descriptiva, profundizando en los significados que los niños/as reflejan a través de sus dibujos.

El uso de este método en el análisis de las imágenes asume, de antemano, determinadas limitaciones, como que aún a día hoy se desconozca la forma en la que las imágenes son percibidas por sus observadores (Mitchel, 1994), que no esté del todo claro qué significa lo que se ve (Rose, 2001) y que no exista una respuesta unívoca a la pregunta ¿qué quiere decir esta imagen? (Hall, 1999, 2004). Sin embargo, también es cierto que aporta información de gran interés que no sería posible recopilar a través de otro tipo de indagación, y es que, según este método, una imagen observada en determinadas condiciones, refleja una serie de intereses o preferencias significativas que están ligadas a un determinado «sistema cultural» (Vázquez Medel, 2009). Esto significa, en línea de las ideas de pensadores como Berger (2010), que analizando los dibujos infantiles desde un punto semiótico podemos encontrar unidades de sentido relacionadas con la vida cotidiana de los niños/as, los medios de comunicación que consumen o los mensajes de la cultura comercial contemporánea que tienen calada ellos. Por estos motivos, autores como Karam (2005), proponen analizar los significados de la imagen dentro de lo que denominan una «semiótica de lo visual». En base a esta teoría, la imagen –como componente fundamental de la cultura y la vida social y política– no posee un significado unívoco, sino que yuxtapone varios sistemas de signos como los pensamientos de las personas, los recuerdos, las experiencias de vida, etc. (Haywood, 2004). Su análisis, por lo tanto, no puede reducirse al estudio de los códigos visuales (Sonesson, 1997; Smith-Shank, 2004).

En connivencia con esta idea, la investigación que aquí se presenta no aborda el análisis del dibujo infantil como un objeto cerrado e incomunicado. Por el contrario, analiza los dibujos recogidos como actividades que nacen en un espacio complementado por gestos y expresiones verbales que acompañan al proceso creativo (Kindler & Darras, 1994). Con el fin de captar estos movimientos y actitudes, este estudio complementa la recogida de dibujos infantiles con la realización de entrevistas personales a los niños/as –realizadas de forma simultánea al proceso creativo–. El objetivo es, tanto registrar las explicaciones verbales que los niños/as dan a los dibujos, como observar su lenguaje gestual durante esa explicación. De esta forma se deja que sean, precisamente ellos, quienes aporten su propio razonamiento e interpretación a las imágenes que están ejecutando.

1.1. *Participantes*

Con respecto a los participantes, la segunda fase empírica de este estudio se desarrolla en dos centros educativos públicos de la ciudad de Granada –Al-Zawiya de la Zubia y Luis Rosales–, seleccionados con la voluntad de contar en la muestra con participantes de todos los estratos socioeconómicos. El primer centro está situado a las afueras de Granada, y dentro del aula de Educación Infantil en la que se desarrolla este estudio, se encuentran 23 alumnos/as –5 de los

cuales son extranjeros (un 21,73%) y 9 miembros de familias monoparentales o de padres separados (un 39,13%)—. El segundo centro se sitúa, por el contrario, en pleno núcleo urbano. Su aula de Educación Infantil cuenta con 18 alumnos/as—15 de ellos pertenecientes a familias nucleares (un 83,33%) y ningún alumno extranjero—. La muestra queda, por lo tanto, constituida por un total de 41 estudiantes—19 niños y 22 niñas—. Asimismo, cabe señalar que, al limitar el estudio a aulas de Educación Infantil, todos los participantes tenían edades comprendidas entre los 5 y los 6 años.

1.2. Instrumentos y procedimientos de análisis

Con respecto a los instrumentos de investigación, el principal es, como ya se ha dicho, el dibujo infantil. Este está complementado con la realización de diferentes entrevistas personales, que pretenden profundizar en los pensamientos y reflexiones de los niños/as durante la realización de los dibujos. Al mismo tiempo, para estudiar las imágenes recogidas, el método utilizado es, como también se ha señalado, el análisis semiótico cultural; un estudio de la imagen que no se limita a la pura observación de los códigos visuales, sino que analiza los signos y símbolos culturales presentes en la representación.

Los criterios formales utilizados a la hora de analizar los dibujos son los siguientes:

- Tamaño: Posible indicador de importancia de lo representado.
- Posición de las figuras: Disposición espacial superior o inferior —que es también un posible indicador de importancia de lo representado—.
- Expresión: Expresiones faciales utilizadas y asociación de las mismas a figuras concretas.
- Tacto: Quién está en contacto con qué o quién dentro del espacio del dibujo.
- Movimiento de las figuras: Actividad o pasividad.

Estos criterios formales se complementan, además, con una serie de principios:

- Lo que muestran las imágenes es tan importante como la forma en la que los niños/as entienden lo que han plasmado.
- Es necesario tener en cuenta las convenciones socioculturales en la manera que tienen los niños/as de plasmar sus ideas.
- Se debe atender a cualquier tipo de información no verbal (gestos, comportamientos...) que se observe mientras el niño/a realiza el dibujo.
- Es primordial observar los paralelismos existentes entre lo expresado de forma oral por los niños/as y lo representado sobre el papel para

conocer la relación que establece el niño/a entre lo que observa, lo que dice y lo que dibuja.

Finalmente, sólo queda señalar que, las entrevistas de contraste realizadas durante esta etapa, fueron hechas durante la elaboración de los dibujos por parte de los niños/as. Asimismo, las preguntas no se basaban en un modelo preestablecido, como en el caso del estudio piloto, pues eran entrevistas no estructuradas o libres, en las que se trabajaba con preguntas abiertas, dejando que éstas se convirtieran casi en un diálogo.

2. Primera fase analítica de la investigación: Contextualización de los significados dados a la figura del monstruo en el audiovisual infantil desde los años 80 hasta la actualidad

Bajo la calificación de monstruo encontramos diferentes tipos de criaturas fantásticas cuyos orígenes podemos encontrar en la mitología, las leyendas o los cuentos tradicionales. Según la RAE, un monstruo es una criatura cuya caracterización exagera los rasgos de los seres vivos reales causando aversión (2001); y remitiéndonos a la obra «Las raíces del miedo», de Gubert & Prat (1978), un monstruo es tal en función de sus características físicas. Para ejemplificar esto se basan en diferentes películas:

- «La muñeca diabólica» (Browning, 1936) y «El increíble hombre menguante» (Arnold, 1957), en las que el monstruo es tal por tener un tamaño demasiado pequeño.
- «King Kong» (Cooper & Schoedsack, 1933) o «Them!» (Rebane, 1975), en las que el monstruo está definido por tener un tamaño demasiado grande.
- «La mujer pantera» (Tourneur, 1942) o «La mosca» (Neumann, 1958), en las que el monstruo toma la forma de una criatura que es mitad humana, mitad animal.
- «La parada de los monstruos» (Browning, 1932), en la que el monstruo posee un cuerpo con deformidades.

Pero este personaje, lejos de aparecer solamente en las películas de terror dirigidas a los adultos, es una figura común en casi todas las series, películas y videojuegos infantiles. Esto ocurre, por ejemplo, en lo que se refiere al cine elaborado por la factoría Disney, cuyos largometrajes son, en muchos casos, adaptaciones de los cuentos clásicos infantiles, en los cuales la figura del agresor o villano era un personaje de presencia obligada que podía tomar diversas formas (brujas, reyes, animales antropomorfos, criaturas malignas, etc.). Y es que, como dijo Propp en su obra «Morfología del cuento» (2000), publicada por primera vez en el año 1928, el villano o agresor es un personaje arquetípico en las historias

infantiles. Un idea secundada por Greimas (1966), quien años después elabora lo que él llama un «modelo actancial»¹ en el que el «antagonista u oponente» está siempre presente. También Christopher Vogler (2002) habla más recientemente de «embaucadores» o «figuras cambiantes».

En definitiva, la figura del monstruo puede ser calificada como una criatura a la que los humanos temen. Sin embargo, estos seres no están del todo deshumanizados en los argumentos. En muchos casos estas figuras poseen sentimientos con los que podemos sentirnos identificados. Esto ocurre en largometrajes como «El doctor Frankenstein» (Whale, 1931), «King Kong» (Cooper & Schoedsack, 1933) o «La mujer y el monstruo» (Arnold, 1954), tres clásicos del cine de terror que combinan la maldad de sus protagonistas con un sentimiento de desamparo y soledad, provocado por el hecho de sentirse distintos a los demás. Pero de entre todos estos monstruos con sentimientos humanos la película «El jorobado de Notre Dame» (Trousdale & Wise, 1996) –basada en la obra literaria de Víctor Hugo «Nuestra señora de París» (1831)– es una de las que muestra en mayor grado, al público infantil, los abusos que los humanos somos capaces de ejercer contra un ser al que consideramos abominable sólo por su aspecto físico. Esta adaptación de Disney tiene muchos parecidos con películas como «El hombre elefante» (Lynch, 1980), que también basan su historia en la marginación de un ser humano bondadoso denigrado a causa de sus malformaciones físicas.

Hasta el momento han quedado señaladas, por lo tanto, tres tipologías en lo que se refiere a los personajes monstruosos: monstruo malo por naturaleza que no mantiene ningún contacto físico con otras personas y que ejerce el rol de un ser que es temido por los demás; monstruo malvado que, al mismo tiempo, experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación y personaje bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto que lo hace diferente.

Pero lo cierto es que la figura del monstruo está bastante más diversificada de lo que pudiera parecer. El eclecticismo de este personaje es tal, que desempeña roles muy diferentes en función de las narraciones. Un ejemplo es el largometraje «La familia Addams» (Sonnenfeld, 1991), una historia que se basa en el uso de clichés procedentes del género de terror para generar una parodia de los mismos. Sólo hay que leer el eslogan de lanzamiento de la película para darse cuenta: «abracadabrante, espeluznante, fantasmagórica, desternillante». Otro largometraje infantil que presenta una visión diferente de la figura del monstruo es «La Bella y la Bestia» (Trousdale & Wise, 1991), una película que narra la historia de amor entre una mujer y un humanoide que toma, a partes iguales, la forma de un animal y la de un hombre.

¹ «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 & Bryson, 1991).

Pero es a partir de los años 80 cuando, en los productos que se dirigen al público infantil, prolifera lo que podríamos considerar una tipología definida de personajes monstruosos, y es que el monstruo deja de ser una amenaza para convertirse, definitivamente, en una figura que se relaciona de manera positiva con el ser humano. El origen de este tipo de monstruos cándidos lo encontramos en el programa infantil educativo «Barrio Sésamo» (Henson, 1979), en el que personajes como Elmo, Coco o Triqui son amables, simpáticos y divertidos, por lo que quedan más asociados a la diversión y la educación que al miedo. Durante toda la década, este tipo de seres incrementan en número, gestándose una estrecha relación entre humanos y criaturas extraterrestres, monstruosas o robóticas. Películas como «E.T.» (Spielberg, 1982), «Cortocircuito» (Badham, 1986) o «Mi amigo Mac» (Raffill, 1988) constituyen muestras de ello. Pero los dos ejemplos cinematográficos más recientes que presentan este tipo de monstruos amistosos son «Mounstruos S.A.» (Docter, Unkrich & Silverman, 2001) y «Donde viven los monstruos» (Jonze, 2009), dos largometrajes en los que los niños protagonistas se trasladan a vivir al universo que habitan estos personajes fantásticos, conviviendo con ellos sin sentirse amenazados. Más bien al contrario, los que en un principio se sienten atemorizados por la presencia de un ser extraño en su contexto son los personajes monstruosos.

Finalmente, la película que revoluciona por completo el arquetipo del monstruo es el largometraje de animación infantil «Shrek» (Adamson & Jenson, 2001), una historia que le da la vuelta al clásico de «La Bella y la Bestia» (Trousedale & Wise, 1991), haciendo que sea el personaje femenino quien, al final, se convierta en un monstruo para poder vivir junto al «ogro de sus sueños». De hecho, según autores como Gámez (2001: 91) «la película hace un esfuerzo por subvertir valores como la belleza femenina, el amor, el deber, el honor, etc., los cuales están culturalmente asociados a los cuentos».

Visto entonces el grado de ambigüedad que puede alcanzar esta figura en el audiovisual infantil, esta investigación agrupa bajo una serie de categorías o tipologías básicas las que pueden ser las variantes más importantes de este personaje:

1. Tipo 1: Monstruo malvado que se representa como un personaje temido.
2. Tipo 2: Monstruo incomprendido que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación y que resulta ambiguo para el espectador: en algunas ocasiones simpático y en otras maléfico.
3. Tipo 3: Monstruo bondadoso que sufre de humillaciones y exclusión social a causa de su físico deforme o cualquier otro defecto.
4. Tipo 4: Monstruo cándido, simpático y con una estrecha relación afectiva con el ser humano.

5. Tipo 5: Monstruo como héroe o protagonista de la narración que actúa como líder y marca un modelo de conducta.

3. Segunda fase empírica de la investigación: el dibujo infantil como herramienta de indagación y el uso del método semiótico cultural para el análisis de los dibujos recogidos

Una vez que se ha profundizado en el análisis de la figura del monstruo como arquetipo cultural, esta investigación entra ya en su segunda fase. Para ello, propone a dos grupos de Educación Infantil de diferentes colegios que realicen un dibujo en el que los niños/as deben representarse a sí mismos junto a la figura de un monstruo imaginado. A continuación, y a modo de muestra, pueden verse dos de los 41 dibujos recogidos.



Figura 1. Dibujo de Thalía (5 años) sobre la figura de un monstruo imaginado.



Figura 2. Dibujo de Iván (5 años) sobre la figura de un monstruo imaginado.

En primer lugar, es necesario señalar que no se observan diferencias de interés –ni en el plano gráfico, ni en el de significado– entre los dibujos recogidos en los dos colegios participantes en el estudio. Dicho esto, se recurre a las categorías del personaje monstruoso definidas anteriormente para reflejar los resultados obtenidos de forma conjunta (gráfico 1).

TIPOLOGÍAS DE MONSTRUOS REPRESENTADAS POR LOS NIÑOS/AS EN LOS DIBUJOS RECOGIDOS

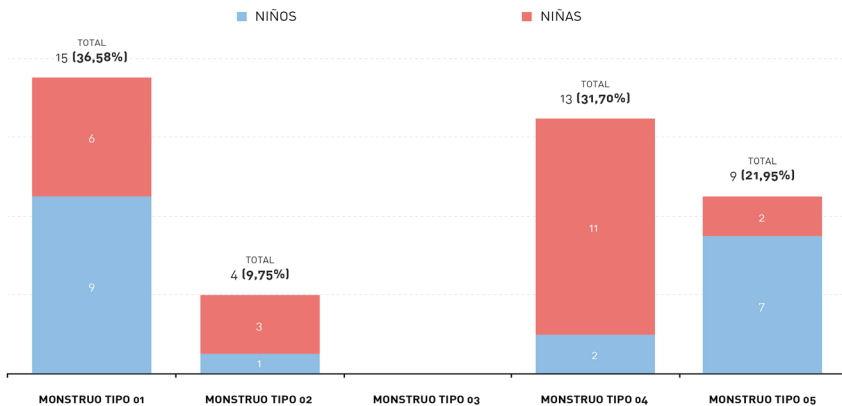


Gráfico 1. Tipologías de monstruos representadas por los niños/as en los dibujos recogidos.

En base a estas tipologías se observa lo siguiente: 15 niños/as (un 36,58% de los participantes) representan al monstruo como a un personaje malvado por el que sienten temor (Monstruo Tipo 1). Este es el caso de David, de 5 años, que nos dice lo siguiente durante la entrevista: «el monstruo tenía mucha fuerza y me estaba atacando a mi, 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». Por otro lado, hasta 4 niños/as (un 9,75% de los participantes) representan a este personaje como a una figura peligrosa, pero que sólo ataca en caso de sentirse amenazada. Este comportamiento bien podría ser propio de la segunda categoría de monstruo definida por esta investigación: la del monstruo incomprendido que experimenta sentimientos como el abandono, la soledad o la marginación y que resulta ambiguo para el espectador comportándose en algunas ocasiones como un ser simpático y en otras como un personaje malvado (Monstruo Tipo 2). En tercer lugar, ningún niño/a representa al monstruo como a un ser bondadoso excluido o vejado a causa de alguna deformidad o defecto (Monstruo Tipo 3). La tipología de monstruo cándido y simpático con estrecha relación con el ser humano (Monstruo Tipo 4) es, por el contrario, la segunda más popular, apareciendo en 13 de los dibujos recogidos (un 31,70%). Este es el caso de Stefania, de 5 años, que hace el siguiente comentario durante su entrevista: «estoy yo, y mi mamá, y llevamos comida, pero apareció un monstruo muy bueno y dijo, quiero una manzana, y es tan bueno que se la dimos». Finalmente, también se recogen hasta 9 dibujos (un 21,95%), en los que el monstruo es retratado conforme a la última tipología definida por esta investigación, es decir, el monstruo como héroe o protagonista de la narración que actúa como líder y marca un modelo de conducta (Monstruo Tipo 5). Es importante señalar, aunque se deduce de lo anterior, que ningún niño/a representa una tipología de monstruo que no aparezca en la clasificación realizada por este estudio en su primera fase analítica.

Por otro lado, al hacer referencia a las diferencias de género en los dibujos recogidos, cabe señalar que, dentro del grupo de 15 niños/as que representan al monstruo como a un personaje malvado (Monstruo Tipo 1), 9 de ellos son niños y sólo 6 niñas. Al mismo tiempo, en lo que se refiere al conjunto de 13 niños/as que retratan al monstruo como una figura cándida y simpática (Monstruo Tipo 4), 11 son niñas y sólo 2 son niños. En tercer lugar, con respecto a aquellos que representan al monstruo como a un héroe que puede actuar como modelo de conducta (Monstruo Tipo 5), también se observa, como en el primer caso, una mayoría masculina –7 niños frente a 2 niñas–. Y por último, aunque son pocos los alumnos capaces de captar la ambigüedad del monstruo malvado que ataca sólo en determinadas ocasiones (Monstruo Tipo 2), si es verdad que se realizan un total de 4 representaciones de este tipo, de las cuales 3 son dibujadas por niñas.

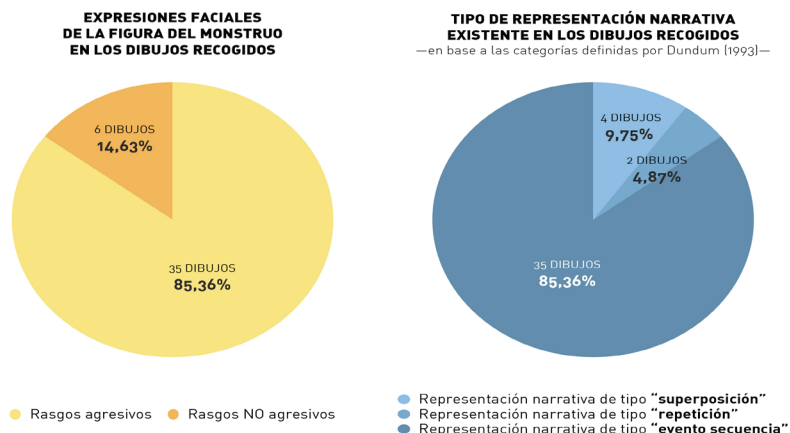


Gráfico 2. Análisis de los dibujos desde una perspectiva gráfica.

Para terminar, y a la hora de analizar los dibujos desde una perspectiva gráfica (gráfico 2), es necesario señalar que existe una rotunda unanimidad en cuanto a la importancia de la figura del monstruo. Todos los niños/as representan a este personaje a mayor tamaño que ellos mismos, situado en una posición superior, o ambas cosas. En lo que se refiere a las expresiones faciales de esta figura, también se produce una coincidencia mayoritaria y es que, en 35 de los 41 dibujos recogidos (un 85,36%), el monstruo muestra rasgos agresivos como garras, púas, pinchos, fuertes mandíbulas, etc. Rasgos que, sin embargo, parecen, en muchos casos, deberse más a una convención gráfica adquirida por los niños/as, que a un deseo de representar a los monstruos como figuras violentas. Esto último se deduce del hecho de que, gran parte de los estudiantes que describen al monstruo como a un personaje amistoso, también lo representan con características de tipo violento. Éste es el caso de Thalía que, si bien al referirse a este personaje en su entrevista dice lo siguiente «pues aquí estoy yo y no paraba de reír porque llega un monstruo de las cosquillas y me hace cosquillas», en su representación (figura 1) lo retrata con una mandíbula de dientes muy llamativos. También en lo referente a las características gráficas de los dibujos se ha analizado la interrelación existente entre las figuras representadas, pudiendo decirse, en términos generales, que los niños/as que conciben al monstruo como a una figura agresiva se representan a sí mismos alejados de este personaje. Por el contrario, aquellos que lo perciben como a un ser cándido y amable, se dibujan espacialmente cerca de esta figura o incluso en contacto con ella. Finalmente, con respecto al movimiento de las figuras, se produce otra coincidencia, y es que en el 100% de los

dibujos recogidos la figura del monstruo está realizando alguna actividad –ya sea ésta en colaboración con el niño, en el caso de juegos, conversaciones, etc.; o en su contra, como puede ser la perpetración de un ataque violento–. En definitiva, puede decirse que el monstruo no aparece en ningún caso como una figura pasiva. A este respecto también podemos señalar, en base a las categorías narrativas definidas por Duncum (1993) (Gráfico 2), que existen, entre el total de dibujos recogidos, cuatro representaciones de tipo «superposición» (un 9,75%). En ellas, diferentes aspectos sucesivos de una misma acción se superponen unos a otros encima del mismo papel. Uno de estos casos es el del dibujo de un niño de 5 años llamado Luis, quien representa una lucha entre el monstruo y él mismo a través de numerosos trazos desordenados que simbolizan la acción. En segundo lugar, también se han encontrado dos representaciones narrativas de tipo «repetición» (un 4,87%). Como ejemplo es posible señalar el dibujo de Ana, una niña de 5 años que narra de forma gráfica cómo el monstruo se cae de una montaña, repitiendo la figura en diferentes posiciones con respecto a la misma –desde la cima, hasta que llega al suelo–. Mientras esa acción se reproduce en la representación, el resto de la escena es estática y no cambia. Por último, el resto de los dibujos recogidos (un 85,36%), son representaciones narrativas de tipo «evento secuencia» –como es el caso de las dos figuras señaladas como ejemplos en este artículo–. En ellas la escena que se dibuja es, simplemente, un momento puntual de una secuencia más larga.

4. Conclusiones

Para terminar, y en base a los resultados obtenidos por esta investigación, podría decirse que el monstruo constituye un símbolo cultural concreto dentro del audiovisual infantil. Asimismo, también concluimos que los niños/as de 5 a 6 años pueden reconocer tanto su significado, como el rol que cumple dentro de las historias –ya sea este de tipo violento o, por el contrario, de tipo amable–. En tercer lugar, podría también decirse que, hoy en día, este personaje rompe con la tradicional dicotomía entre el bien y el mal presente en las historias habitualmente dirigidas a los más pequeños; y es que, como ha quedado reflejado en los dibujos recogidos, hasta 13 de los niños/as que han formado parte de este estudio han dado en sus representaciones papeles con cierto grado de ambigüedad a este personaje (Monstruos Tipo 2 y 5), retratándolo como a una figura que puede hacer el mal, pero sólo en determinadas situaciones –como por ejemplo, cuando se siente amenazado– o incluso como al héroe protagonista de las pequeñas narraciones que han descrito a través de sus dibujos. Por otro lado, los dibujos también reflejan la importancia que este polisémico personaje puede llegar a tener para los más pequeños, que lo convierten en protagonista de sus representaciones a través del tamaño, la posición, la actividad que desempeña,

etc. Esto puede deberse al hecho de que se trate de un personaje que se sale de lo cotidiano, perteneciendo por completo al mundo de la fantasía, un terreno al que los niños/as de menor edad acceden con facilidad. De igual manera, parece claro que es para ellos un personaje poderoso, pues aunque lo han representado como a un ser malévolo, amable, ambiguo o incluso heroico, ningún niño/a se ha referido a la tercera tipología definida por este estudio y presente en algunos productos audiovisuales dirigidos a los más pequeños, esto es, el monstruo bondadoso, humillado y excluido a causa de sus defectos. Se deduce, por lo tanto, que para ellos la figura del monstruo no se corresponde, en ningún caso, con la imagen de un ser perdido o indefenso.

A pesar de haber hallado todas estas coincidencias en cuanto a la concepción de este personaje por parte de los niños/as, se han encontrado, también, algunas diferencias. La más destacable es la que atañe al género, y es que, en base a los resultados obtenidos, podría deducirse que los imaginarios culturales que definen a la figura del monstruo como a un ser no agresivo arraigan más entre la población infantil femenina; mientras que, por el contrario, las visiones culturales violentas de este arquetipo, tienen más calada en la mente de la población infantil masculina.

Finalmente, y en base al hecho de que ningún niño/a ha representado ningún tipo de figura monstruosa que este estudio no hubiese definido en su fase analítica, es necesario destacar que esta investigación puede haber delimitado algunos de los significados culturales más importantes que los niños/as dan a esta figura arquetípica.

5. Referencias bibliográficas

- Bal, M., & Bryson, N. (1991). *Semiotics and art history*. Art Bulletin, vol.73, n.2, pp. 174-208.
- Berger, A. (2010). *The objects of affection. Semiotics and consumer culture*. New York: Palgrave.
- Bukingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, J. (1973). *El Héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica, México
- Cooke, E. (1885 – 1886). *Art teaching and Child Nature*. Journal of education.
- Duncum, P. (1993). Diez tipos de dibujo narrativo entre las obras pictóricas espontáneas de los niños. *Visual Arts Research, Volumen I. núm. 1* (pp. 20-29).
- Ferrés, J. (1996). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

- Gámez Fuentes, J. M. (2007). *Guía para ver y analizar Shrek*. Madrid: Octaedro-Nau Llivres.
- Gubern, R. (1974). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- 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.
- Graves, R. (1979). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos
- Haywood, J. (2004). Text, image, and bodily semiotics: Repositioning african american identity en Smith-Shank (Ed.). *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 72-78). National Art Education Association.
- Hall, S. (1999). *Visual Culture: The Reader*. London: Sage.
- Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el discurso televisivo. Segovia, A., & Dader, J. L. (Trad.). *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*. n.9, pp.215-236.
- Huertas, A. (2002). *La audiencia investigada*. Barcelona: Gedisa.
- Karam, T. (2005). *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Portal de la Comunicación, UAB (Universidad Autónoma de Barcelona). (http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/18.pdf) (09-2012).
- Kindler, A., & Darras, B. (1994). El contexto del desarrollo artístico: Emergencia y desarrollo de la imaginación pictórica en los primeros años de la infancia. *Visual Arts Research, Volumen V.20, N.2* (pp. 1-13).
- Leeming, D. (1976). *Mithology*. Dallas: Newsweek Books.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Padilla, M. (2002). *Técnicas de persuasión en la televisión*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22a Ed.) [en línea] Madrid, Espasa-Calpe. (<http://www.rae.es>) (01-2013).
- Read, H. (1982). *Educación para el arte*. Barcelona: Paidós.
- Ricci, C. (1886). *L'arte dei bambini*. Bolonia.
- Rocher, G. (1985). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 2012, 28 (1), Artículo 13.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. London: Sage.
- Rouma, G. (1919). *El lenguaje gráfico del niño. Psicología del dibujo espontáneo de los niños*. La Habana.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- Smith-Shank, D. (2004). What's your sing? Searching for the semiotic self 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., & Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Vázquez Medel, M. (2009). La semiótica de la cultura y la construcción del imaginario social. *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, pp. 11-13. Dedicado a: De recuerdos y no-memorias (II).
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona: Robinbook.