

¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores¹

Leticia Porto Pedrosa

Resumen

Los *grupos de discusión* como método cualitativo de investigación es una efectiva manera de profundizar en las percepciones y opiniones sobre ciertos temas de interés. En nuestro caso, esta técnica constituye una vía óptima de acercamiento a los menores a través de un enfoque dinámico e interactivo. Esta investigación cuenta con el análisis de nueve grupos de discusión, unas 20 horas estructuradas en sesiones de trabajo directo con 50 niños y niñas, de diferentes nacionalidades y con edades comprendidas entre 5 y 11 años. La finalidad de este estudio es abordar los conflictos emocionales que se reproducen en las películas de animación de *Walt Disney/Pixar* y cómo influyen en el público infantil. Entre las conclusiones, se obtienen datos interesantes acerca de los modelos sociales y estereotipos presentes en el discurso de estas películas, la empatía que despiertan ciertos personajes, la socialización de género que se transmite, así como el papel que cumple la violencia en estos relatos audiovisuales, identificada con diversión en muchos casos.

Palabras clave: Menores, socialización, conflictos emocionales, animación Disney-Pixar, grupos de discusión

Abstract

As a qualitative method, focus group is an effective way for gathering data about perceptions and opinions on some topics. Focus groups offer a rich, interactive and developmentally effective approach in research with children. This investigation analyzes nine focus group, about 20 hours of work with 50 children between 5 and 11 of age and different nationalities. The purpose of this research is study the emotional conflicts in *Walt Disney/Pixar* animation movies and how they influence in young audiences. Among the conclusions more interesting are information about social models and stereotypes in these films, empathy in front of some characters, gender socialization and the role of violence, identified with entertainment in many cases.

Key words

Children, Socialization, Emotional Conflicts, Disney-Pixar Animation, Focus Group

¹ Algunas ideas de esta investigación han sido presentadas y debatidas en las conferencias impartidas en México sobre “*El estudio de los conflictos en la animación*”, en la Universidad de Morelia (Nuevo León, 19 de julio de 2011) y “*La socialización de la infancia a través de la animación*”, en la Universidad del Valle de México, Campus Cumbres, (Monterrey, 25 de julio de 2011).

1. Introducción

Desde el 22 de noviembre de 1995 en que *Walt Disney* y los estudios *Pixar* estrenaron la primera parte de “*Toy Story*” el mundo de la animación digital revolucionó el mercado. Este largometraje, dirigido por John Lasseter, fue la primera película animada por ordenador que recibió un Oscar. A partir de ese momento, esta industria del entretenimiento se ha mostrado imparable. El hecho de que sean películas *aptas* para los menores no quiere decir que se dirijan exclusivamente al pequeño público. Las modernas técnicas y procedimientos empleados en la animación digital consiguen movilizar a espectadores de diferentes generaciones, una buena estrategia comercial con palpables resultados en cuanto a la recaudación de cada nuevo estreno. No hay que olvidar que el cine es una fábrica de sueños pero que además, como diría A. Hitchcock, “el cine no son más que 400 butacas que hay que llenar” y, por tanto, debe ser un negocio rentable.

Los menores, en cuanto a su consideración como niño-mercado (Pecora, 1998), constituyen uno de los principales consumidores de los productos de *merchandising* relacionados con estas películas y la comercialización y distribución de estos títulos en DVD o en diversos soportes aptos para el hogar. De tal modo que esas historias no sólo “llegan” a los pequeños espectadores a través del cine sino que estamos hablando de un visionado constante y reiterativo en múltiples pantallas disponibles, alentado por el refuerzo que ejercen las representaciones isomórficas de los personajes originales de estos filmes, en cualquier accesorio que nos podamos imaginar. A diferencia de los adultos, los niños y niñas disfrutan más cuanto mayor es el reconocimiento de lo que ven o escuchan.

“Un niño será capaz de sacar el máximo provecho de lo que la historia le ofrece en cuanto a comprensión de sí mismo y en cuanto a su experiencia en el mundo, sólo después de haberlo oído repetidas veces y de haber dispuesto del tiempo y de las oportunidades suficientes para hacerlo (Bettelheim, 1986: 83)”.

Sin embargo, ante el aluvión de contenidos audiovisuales a los que estamos expuestos en la actualidad, es necesario propiciar una lectura y recepción crítica de los mensajes y contenidos mediáticos. La importancia de la educación para los medios o la alfabetización mediática cobra un mayor protagonismo en nuestros días (Pinto, 2011; Pereira, 2000; Pérez Tornero, 2007; 2008; etc.), especialmente cuando hablamos de niños y jóvenes.

1. Marco teórico y objetivos

Desde los primeros años, “los niños y niñas están expuestos a una gran cantidad de material cultural y mediático que transmite representaciones sociales tendentes a reforzar esquemas de comportamiento socialmente aceptados (Martínez y Merlino, 2006: 125-126)”. En nuestra cultura audiovisual, los medios de comunicación cumplen funciones que, hasta hace bien poco, eran competencia de otros agentes de socialización como la familia o la escuela. Nos preguntamos en qué medida estos contenidos que se transmiten a través de las pantallas, y a los que los menores dedican un gran número de horas, pueden influir en su socialización. En palabras de A. Giddens: “un niño absorbe pasivamente las influencias de las

realidades con las que entra en contacto [...] Un niño es, desde que nace, un ser activo” de ese proceso (1993: 60)”.

La finalidad principal de esta investigación en curso es ofrecer una interpretación acerca de las percepciones que mantienen los niños y niñas sobre los conflictos emocionales que se transmiten en los largometrajes de animación de *Walt Disney* y los estudios *Pixar*. La mayoría de estos relatos animados son adaptaciones de los cuentos clásicos popularmente conocidos, aunque no tienen por qué beber de fuentes tradicionales en todos los casos y pueden presentar también historias nuevas. Sin embargo, observamos que todas estas aventuras -especialmente pensadas para los más pequeños- mantienen una estructura común, tal y V. Propp recogió en su *Morfología del cuento* (1981). Casi todos los relatos maravillosos parten del *alejamiento* de alguno de los personajes principales y se van sucediendo otras funciones hasta llegar a un máximo de treinta y una: *prohibición, trasgresión, interrogatorio, información, engaño, complicidad, fechoría, carencia, mediación, principio de la acción contraria, partida, primera función del donante, reacción del héroe, recepción del objeto mágico, desplazamiento en el espacio entre dos reinos, combate, marca, victoria, reparación, vuelta, persecución, socorro, llegada de incógnito, pretensiones engañosas, tarea difícil, tarea cumplida, reconocimiento, descubrimiento, transfiguración, castigo y matrimonio* (*Ibíd.*: 37ss). Éste es el patrón principal que siguen los cuentos maravillosos, según el formalista ruso.

Este marco estructural también se reproduce en las películas de animación -en cuanto a modernos cuentos audiovisuales- y nuestra pretensión es analizar esos “conflictos emocionales” presentes en esas funciones clásicas que configuran el desarrollo de la trama. Entendemos esta expresión como situaciones con una gran carga emotiva que apelan de manera directa a nuestros sentimientos y emociones. No necesariamente tienen que implicar una relación con otras personas sino que esos impactos emocionales que recibimos de las imágenes pueden determinar nuestra conducta o actitud individual frente a determinados hechos reales. En las películas de animación es frecuente encontrar contenidos relacionados con situaciones de alejamiento o separación del protagonista, despedidas, traiciones, engaños, abandonos, momentos de soledad, violencia, etc. Y, de manera frecuente, encontrarnos la presencia de la muerte de algunos de estos personajes como desencadenante de la trama o como parte fundamental en la resolución de la historia.

Como conflicto emocional por excelencia, trataremos de estudiar este tipo de contenidos y profundizar en este sentimiento de la pérdida y su influencia en la comprensión por parte de los menores. En este artículo, sin ánimo de desbordar las pretensiones de esta publicación, ofrecemos una síntesis de algunas de las conclusiones más representativas de este trabajo, centrándonos especialmente en el estudio de la muerte como principal conflicto emocional en estos relatos audiovisuales.

2. Metodología

Esta investigación combina técnicas cuantitativas y cualitativas a la hora de abordar la socialización que transmiten las modernas películas de *Walt Disney Pictures* y *Pixar Animation Studios*.

“Los métodos cualitativos, que utilizan el lenguaje natural, son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo. Por otra parte, los métodos cuantitativos son mejores para conducir una ciencia positiva, esto es, permiten una recolección de datos

clara, rigurosa y confiable y permiten someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente (Schwartz y Jacob, 1984: 22)".

En estas líneas, únicamente presentaremos la parte que corresponde a la aplicación de la metodología cualitativa a través de los grupos de discusión con menores, para profundizar en la "lectura" que ellos hacen sobre los contenidos emocionalmente fuertes que perciben a partir del visionado de estos filmes. Por otra parte, el estudio se compone también del análisis del contenido de estos largometrajes de animación digital. Tomamos como modelo la plantilla que proponen Wimmer y Dominik (1996: 182-183) para un estudio sobre dibujos animados y mediante tablas de frecuencias codificamos los *personajes principales* –según el *papel* que desempeñan en la trama, la *especie* y el *género* al que pertenecen-, los *valores* y *contravalores* promovidos en el discurso y en la representación, la *temática* de estos largometrajes, el *tipo de familia* que aparece, la *tipología de actos* que llevan a cabo los personajes por secuencias temporales, con especial atención a los contenidos violentos que registran estas películas y su posible repercusión en la socialización de los menores (Yokota y otros, 2000; Igartua y otros, 2001). Algunos de los resultados parciales que arroja esta parte del análisis cuantitativo se encuentran recogidos y citados en varias publicaciones (Porto Pedrosa, 2010: 1-20; 2011:147-150; Garrido Lora, 2010: 47-67).

Este estudio se compone de 12 películas catalogadas como "Autorizadas para todos los públicos" que han sido producidas por *Pixar Animation Studios* y distribuidas por *Walt Disney Pictures*: "Toy Story" (John Lasseter, 1995), "Bichos: una aventura en miniatura" (John Lasseter, 1998), "Toy story 2" (John Lasseter, 1999), "Monstruos S.A." (Peter Docter, Lee Unkrich y David Silvermann, 2001), "Buscando a Nemo" (Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2003), "Los Increíbles" (Brad Bird, 2004), "Cars" (John Lasseter, 2006), "Ratatouille" (Brad Bird y Jan Pinkava, 2007), "Wall-E" (Andrew Stanton, 2008), "Up" (Bob Peterson y Pete Docter, 2009), "Toy Story 3" (2010, Lee Unkrich) y "Cars 2" (2011, Brad Lewis y John Lasseter). Además, en este estudio sobre los conflictos emocionales no podemos obviar los dos antecedentes de referencia de la mano de *Walt Disney* como son "Bambi (1942, David Hand)" y "El Rey León" (1994, Rob Minkoff y Roger Allers).

El análisis de contenido de estos largometrajes se complementa con la puesta en marcha de nueve grupos de discusión con menores, con edades comprendidas entre 5 y 11 años. Los grupos de discusión son una técnica particular que poseen entidad propia, y son especialmente utilizados tanto en la investigación de mercados como en la investigación social (Vallés, 1999: 279ss). La principal virtud de este método de exploración cualitativa es su capacidad para captar abiertamente las opiniones, actitudes, motivaciones y expectativas de las personas en relación a cuestiones concretas. En el caso de trabajar con menores, esta riqueza informativa todavía es mayor debido a la espontaneidad y naturalidad de los niños a la hora de hablar sobre aquello que piensan.

En nuestro estudio cualitativo han participado 50 niños y niñas en diferentes sesiones -separadas por género y mixtas-, con un mínimo de cuatro y un máximo de ocho personas por grupo. Para la selección de la muestra se han combinado diferentes variables: *género* (femenino y masculino), *edad* (5 a 11 años), *nacionalidad* (no sólo la española sino también han intervenido niños de Estados Unidos, Ecuador, Colombia, Marruecos, etc.), *hábitat* (urbano y periferia de Madrid), *clase social* (media-alta y media-baja) y *orientación ideológica o religiosa* (cristianismo, islamismo, ateísmo, agnosticismo, etc.), todos ellos residentes en la Comunidad de Madrid, en España. En total, del análisis realizado hasta el momento, se recogen más de 20 horas de trabajo directo con estos niños y niñas.



Imagen 1. Metodología aplicada en el trabajo de campo.

3. ¿Cómo entienden los menores la muerte representada en los personajes de ficción?

Tal vez podríamos empezar este epígrafe respondiendo que “cada niño la entiende a su manera”. Aunque entran en juego múltiples variables, entre las que destaca fundamentalmente la edad y, por tanto, el grado de madurez y desarrollo del menor. Uno de los errores más frecuentes cuando se trabaja con niños es considerar a este colectivo como “un grupo homogéneo de pequeños adultos”, sin tener en cuenta las “inmensas diferencias que caracterizan a un ser humano de dos años y a uno de cinco (Crescenzi, 2010: 74)”.

Con el objetivo de analizar los conflictos emocionales que se reproducen en la animación de *Disney/Pixar* y cómo los perciben los niños, en los grupos de discusión (GD) se seleccionan determinadas escenas y secuencias de los 12 largometrajes de animación que reflejen este tipo de situaciones. La mayoría de los menores ya han visto estas películas anteriormente y reconocen de manera sencilla los personajes y las historias.

A continuación, recogemos algunos extractos transcritos en los que los niños manifiestan sus opiniones sobre lo que ellos perciben a través de la pantalla. Una vez visualizada la parte de “El Rey León” (1994) en la que *Scar* mata a su hermano *Mufasa*, se les pregunta a los integrantes de un GD mixto (8-11 años), si es ésta la parte que mejor

recordaban. Ante esta cuestión responden que *“no, ésta es la parte que NO quiero recordar [...], no porque es muy triste”* (niña, 10 años) o bien *“a mí no me gusta recordar lo triste”* (niña 11 años), aludiendo al conflicto emocional que se sucede en esta escena. Sin embargo, cuando ven esta parte niños menores (GD mixto, 5 años), la comprensión de lo que está ocurriendo no resulta tan clara para ellos:

- *“Se ha muerto.*
- *No, no se ha muerto, sólo está dormido, ¿no ves? Ha dicho: ‘tienes que levantarte’*
- *Se ha muerto.*
- *Sí, ha muerto.*
- *Y ahora, le echa la culpa el malvado.*
- *Moderadora: Y, ¿eso está bien?, ¿está diciendo la verdad?*
- *No, porque él le arañó...*
- *Y luego le mató.*
- *Hay que cuidar a los animales.*
- *El padre de ése era bueno y los otros malos que están lejos... yo creo que no está muerto, está dormido.*
- *No está muerto.*
- *Profe, cuando termine, nos dices si está muerto o no, ¿sí? Así vemos quién va a ganar”.*

Y lo mismo sucede cuando el fragmento de película que se les proyecta a los más pequeños es sobre la muerte de la madre de *Bambi*:

- *“Moderadora: ¿Sabéis qué está pasando?*
- *Que [a Bambi] le encontró su padre.*
- *Se ha perdido la madre y se van a encontrarla [...]*
- *Es que como iba un poco lenta, se perdió Bambi.*
- *Moderadora: ¿Lo volvemos a ver (el fragmento) a ver qué ha pasado?*
- *[...] Moderadora: Lo que le ha sucedido a su mamá es que la han matado. Esos tiros que oíamos, como de cazadores...*
- *Y, ¿quién la ha matado?, ¿el padre? [...]*
- *Me gusta esta parte”.*

En el caso de *“Bambi”* (1942) tal vez pueda resultar más complicado para un niño pequeño entender con exactitud qué ha pasado, porque más bien se intuye lo que sucede y en ningún momento hay imágenes sobre la madre del cervatillo una vez que la bala le alcanza. Pero resulta especialmente llamativo el caso de la situación de una muerte explícita en película de *“El Rey León”* (1994), en la que las niñas y niños más pequeños que han participado en este trabajo, los de 5 años, no sabe muy bien si realmente el personaje de *Mufasa* se muere o está tan solo dormido. Este tipo de dudas no tendrían lugar en GD con edades superiores, donde tienen un grado de comprensión mayor sobre lo que ven y sobre la vida misma en general.

Al hilo de las imágenes sobre conflictos emocionales que van viendo en *“Ratatouille”* (2007), *“Up”* (2009) o *“Toy Story 3”* (2010), por citar algunos ejemplos, en un GD con niñas (de 5 a 8 años) otro de los temas que afloran es qué pasa después de la muerte:

- *“[...] No, le dice que si se muere que va al cielo...*
- *Moderadora: ¿y las personas que se mueren van al cielo?*

- Sí.
- Dios le lleva.
- No, las entierran.
- No, profe. Los marroquíes los coge Dios y los lleva y luego ve qué han hecho y si es algo bueno los llevan al paraíso y si son malos los dejan”.

Otras de las reflexiones sobre estas cuestiones surgidas a partir de un GD de niñas (10-11 años) abordan las siguientes ideas:

- “Moderadora: ¿Y si una persona desaparece, lo hace para siempre?
- No se sabe.
- No se sabe, a lo mejor te vas a otro sitio. Aunque si es bueno, al cielo; y si es malo, al infierno [...]
- Yo también, lo que ha dicho ella, si eres bueno vas al cielo, y si eres malo, al infierno
- Aunque si eres medio-medio, te parten por la mitad: la mala se queda en la mala, y la buena en la buena”.

En la película de “Up” (2009), uno los GD de niñas (10-11 años), una de ellas llega a comparar la idea de la muerte con el divorcio, cuando *Ellie* fallece y *Carl* se queda viudo, en “Up” (2009):

- “¿Se muere?
- Sí, pobrecita...
- Pobrecita, ¿me puedo poner en su lugar? No me gusta que se muera. Si fuera mi madre, me mato [...]
- ¡Qué pena!
- Es como un divorcio, pero más fuerte”.

Otro de los GD de niños (7 y 10 años) hacen los siguientes comentarios, en relación a la muerte de *Ellie*, la mujer del Sr. *Fredricksen*”:

- “Su mujer [...] se muere porque es vieja.
- Bueno, porque es abuelita.
- Todos los viejos mueren.
- Moderadora: ¿un niño no se puede morir?
- No.
- Bueno, si le atropella un coche sí.
- Aunque, bueno, también se puede salvar [...]”

Para finalizar este epígrafe, retomamos una de las conclusiones surgidas de uno de los GD sólo con niños (7-10 años), en la que uno de los menores habla de que de los contenidos emocionalmente fuertes relacionados con la muerte de alguno de los personajes que se incluyen en las películas responden a una estrategia comercial. “Es el truco de siempre, para dar pena [...], porque alguien de verdad se muere de mentira (niño, 7 años)”.

3.1. “Yo tengo una abuela que vive en el cielo y otra en Ecuador”

En relación a cómo los menores perciben y entienden la muerte en los personajes de ficción, citamos ahora una actividad especial realizada en uno de los GD que resulta bastante gráfica con respecto a lo que significa este hecho para los más pequeños. Además de visionar algunos fragmentos de películas como hemos estado viendo, hemos puesto en marcha algunas actividades complementarias dentro de estas sesiones, como la lectura de un cuento sobre la pérdida, en el que explicaba la muerte de un abuelo.

A continuación, se les pidió que dibujasen dónde creían que estaba ahora el abuelo *Dondón*. Todos los niños le situaron en el lado superior de la hoja -lo que para ellos es el cielo, según explican-, junto a las estrellas, y está ahí “*porque fue muy bueno con su nieto*” (niña, 6 años). A continuación, mostramos uno de los dibujos que realizó una niña de 8 años, en el que aparece el abuelo *Dondón* en el cielo, junto a una estrella que brilla mucho, y en la parte inferior del folio, aparece Dindón, su nieto, rezando por el abuelo “*porque le echa mucho de menos y se acuerda todos los días de lo bueno que fue con él*”.



Imagen 2. Ejemplo de dibujo sobre la lectura del cuento de *Dindón y Dondón*.

Para los niños el hecho de que algún personaje se muera es un hecho natural, un cambio de circunstancias que se puede producir por diversas causas. Hacemos referencia ahora a una experiencia parecida que llevaron a cabo A. de la Herrán y M. Cortina (2006), a partir de un trabajo en el aula con niños de 6 años. Tras la lectura de un cuento también sobre la muerte de un abuelo, se les pedía a los pequeños que dibujaran escenas relacionadas con lo que se le acababa de narrar. El 90% de los dibujos situaban al abuelo en algún rincón de la parte superior de la hoja, aunque para cada uno de los niños el abuelo se había ido a un sitio diferente, pero todas las ilustraciones estaban llenas de colores, de naturaleza y de vida.

“¡Qué divertido!” Los personajes violentos en la animación

En general, una de las afirmaciones que hemos encontrado a la hora de analizar estos GD es cómo los menores utilizan la muerte como castigo en los personajes malvados: *“cuando alguien se porta mal hay que matarle”* (niña, 5 años). No se trata de una opinión aislada sino que para ellos, cada uno debe “pagar” por lo que hace.

- “Porque cada película contiene su mensaje y entonces enseña que ser malo no es bueno, no es buena idea, que no hay que hacerlo. Y también porque los malos, aunque creen que van a ganar, nunca será así” (niña, 10 años).

Sorprendentemente, una de las niñas de 8 años, en medio de una de estas sesiones de trabajo con ellos, relaciona esta “necesidad de justicia” en los personajes malvados del audiovisual con la actualidad real y le cuenta a sus compañeros que con el asesinato de Osama Bin Laden sucedió lo mismo: “puso bombas para que muriera mucha gente”, y por eso le mataron.

De vuelta al mundo de la ficción, la mayoría de los niños considera que casi todos los personajes malvados de las películas acaban pagando sus malas acciones, tal y como lo expresan en un GD de niñas (10-11 años):

- “Algunos mueren [...]
- Algunos reciben su castigo, otros mueren, y otros quién sabe...
- Yo he visto en algunas pelis en la que los malos se quedan malos, como en la de “Los Increíbles”.
- Moderadora: ¿Y cuántos tipos de castigo se os ocurre que pueden recibir los malos?
- Ir a la cárcel.
- Ir al infierno, matarles.
- Arreglar lo que ha roto, porque sabe que lo ha hecho mal y lo va a arreglar.
- Castigarle para que haga servicios por la comunidad
- ¿Que pague lo que ha hecho? Haciendo lo mismo... arreglando lo que ha hecho mal”

Y cuando hablamos de los malos de las películas es frecuente que éstos encarnen personajes violentos que llevan a cabo acciones y situaciones agresivas, llenas de contravalores y características poco positivas en su actitud y comportamiento. En anteriores estudios, hemos constatado que, en el caso de las películas de *DreamWorks Animation*, “la violencia ocupa el primer lugar en cuanto a la naturaleza de las acciones que emprenden [...] constituyendo el 28,2% de las acciones que se han contabilizado en los 115 personajes (Porto Pedrosa, 2010: 14-15)”.

Pero también es cierto que la violencia -o la inclusión de contenidos relacionados con la muerte- en este tipo de narraciones audiovisuales se muestran con un grado de crudeza menor que en las películas de ficción para adultos o incluso en otros materiales infantiles. Retomamos las palabras de Iturralde Rúa, y consideramos que en estas películas, la violencia “es siempre higiénica, sin deshechos, sin vísceras (1984: 45)”, pero violencia, al fin y al cabo.

Cuando nos referimos a la presencia de contenidos violentos en los medios audiovisuales, debemos determinar muy bien qué entendemos por definición de violencia

(Gerbner y Gross, 1976; Signorielli y otros, 1995; Mustonen y Pulkkinen, 1997: 173, etc.), así como tener en cuenta la propia naturaleza del medio, ya que no es lo mismo la violencia que percibimos a través de la televisión (receptor pasivo) que en un videojuego (participación activa), por ejemplo, donde además, las imágenes suelen contener altas dosis de realismo. Por otro lado, debemos establecer cuál es la justificación de la presencia de estos contenidos: si se incluyen de manera gratuita o se enmarcan en un contexto determinado (Porto Pedrosa, 2010: 16).

Para evaluar la consideración de la violencia como conflicto emocional –y una de las principales causas de la muerte de los personajes en las películas-, a los menores se les muestran algunos fragmentos o imágenes fijas de los largometrajes que forman parte de la muestra para que expresen sus opiniones sobre esas escenas.

Algunos de los comentarios que hacen a propósito una dispositivo en la que se les muestran personajes malos y buenos de las películas de *Disney/Pixar*, se les pregunta a los participantes de un GD (niñas, 10-11 años) qué personajes prefieren:

- *“Los buenos.*
- *Aunque hay algunos personajes malos que son chistosos.*
- *Muy chistosos*
- *[...] A me gustan algunos que otros personajes malos, porque imponen.*
- *¡Ponen intriga!”*

En la misma línea, en otro GD de niñas (5-8 años) se afirma que:

“A mí a veces me gustan los malos y los buenos [...] Es que hacen cosas divertidas, a mí me gusta lo que hacen. A mí nunca me dan miedo” (niña, 7 años).

A veces, no sólo se decantan por los antagonistas o por los personajes que no encarnan valores positivos, sino que además aprueban algunas de sus conductas un tanto cuestionables. En un GD mixto (8-11 años), tras el visionado de una de las últimas escenas de *“Toy Story 3”*, se pregunta que si tuvieran que escoger uno de los personajes que han visto a cuál le gustaría parecerse:

- *“Al oso. Porque lo que ha hecho está bien, porque a ver, si no fuera un caso de vida o muerte, no escogería el oso, pero en un caso de vida o muerte, y te obligan a salir, ¿qué harías: te mueres con ellos o te salvas tú?*
- *Pero, a ver, él los podría haber salvado a todos, porque ese botón paraba la cinta y así no se caían. Y si apretase el botón, no se caerían todos.*
- *Entonces, ¿se tira él también para morir con ellos?”*

Por último, otra de las actividades que incluimos en alguno de los GD es que, después de ver varios resúmenes de películas, los participantes dibujen aquel personaje que más le ha gustado.



Imagen 3. Ejemplos de dibujos de personajes favoritos en niñas de 5 años.

En este GD mixto (5-11 años), los personajes seleccionados han sido: *Rapunzel* (tres niñas), *Blancanieves*, *Ariel*, *Bob Esponja*, *Remy* y la abuelita de “*Ratatouille*” (2007). A diferencia de los dibujos de sus compañeros, esta última elección se toma no porque le guste porque quiere “dibujar un personaje horrible” (niña, 8 años).

“Esta abuelita me ha parecido muy mala [...] por eso la he pintado tan fea, con la nariz larga, pelos en las piernas y fuego en la ropa [...]”



Imagen 4. Ejemplo de dibujo de personaje escogido.

Aunque el héroe sea “el malo”, el espectador se identifica emocionalmente con el protagonista, aunque sepamos que al final va a perder, porque así “debe ser”. Resulta igual o todavía peor, cuando el héroe violento es el que hace justicia, “el bueno”. Todo en el lenguaje de la película se orienta para causar nuestra admiración. Cuando este personaje logra por la fuerza que el bien triunfe, llegamos a la misma conclusión: la violencia es un buen instrumento para conseguir aquello que queremos. “Los héroes agresivos del cine y la televisión, poseen ciertas características que los hacen atractivos y los convierten en modelos (Loscerales y Núñez, 2001: 67)”, con todo lo que ello significa.

Conclusiones

Llegados a este punto, recopilamos algunas de las ideas que hemos ido desarrollando en páginas precedentes. En este artículo sólo hemos podido ofrecer breves pinceladas relacionadas con las percepciones que los niños y niñas tienen sobre el conflicto emocional de la muerte representado en el cine de animación de *Disney/Pixar*.

1. En primer lugar, destacamos la naturalidad con la que los menores tratan el tema de la muerte. Lejos de los prejuicios o miedos que podemos tener los adultos, ellos lo tratan abiertamente, tanto para referirse a los contenidos audiovisuales como para compartir experiencias cercanas.
2. La comprensión que ellos tienen sobre este hecho varía en función de la edad. Tras la realización de estos grupos, hemos constatado cómo los más mayores son capaces de reconocer mejor qué está pasando -incluso en situaciones en las que la muerte no se representa de manera explícita sino que más bien se intuye qué acaba de suceder por el desarrollo de la propia historia-, mientras que los de menor edad precisan de explicaciones más concisas.
3. La orientación ideológica o religiosa influye en la percepción sobre el fin de la vida, aunque predomina un sentido cristiano en la concepción de la muerte entre los menores que han participado en estas sesiones.
4. Las reacciones más frecuentes son la pena y la tristeza, y rara vez relacionan la muerte con la sensación de miedo. En el otro extremo, algunos manifiestan su preferencia por este tipo de contenidos: *“a mí me molan las [películas] de miedo, las de muerte [...] Me gustan porque tienen un final muy, muy guay, como que destrozan a una rata, matan a una persona...”* (niño, 10 años).
5. Vinculado a esto, nos encontramos con que estas reacciones producidas cuando los menores visualizan estos contenidos parecen estar motivadas por el grado de empatía que despiertan ciertos personajes. Cuando el pequeño tiene una mayor capacidad empática con esos personajes de ficción se produce un vínculo más emotivo con determinadas situaciones relacionadas con la muerte.
6. En este sentido, también podríamos decir que la empatía parece guardar relación con el género. En general, las niñas tienden a “sentir” más las escenas con una mayor carga emocional que ellos.
7. Los niños entienden la muerte como ruptura, como un cambio que se produce en una situación y a partir de ese momento las circunstancias cambian, pero no tiene que ser para peor. Y retomamos el ejemplo que nos ofrece una niña (10 años), al decir que la muerte *“es como un divorcio, pero más fuerte”*.
8. Según ellos, se le podrían atribuir tres causas fundamentales a la muerte:
 - a. Las personas se mueren cuando son mayores, como consecuencia lógica de la vida, *“mis abuelos son muy mayores, ya casi se van a morir”* (niña, 5 años).
 - b. Otra opción es cuando esa desaparición viene provocada por otra persona, en el caso de un homicidio o asesinato, mediante el uso de la violencia o las armas. Los propios niños afirman que, por ejemplo, *“las escopetas no son buenas [...] sirven para matar a los enemigos y cazar animales”* (niño, 5 años).
 - c. O bien, cuando las personas son malas y la muerte aparece entonces como castigo porque *“cuando alguien se porta mal hay que matarle”* (niña, 5 años).
9. Por último, otro de los puntos a destacar es que, a diferencia de lo que pudiésemos pensar, a los niños no les incomoda hablar sobre estos temas. Ellos consideran que estas cuestiones pertenecen al mundo adulto, están acostumbrados a que es un

ámbito en el que ellos no deben participar, y por eso cuando se abordan estas cuestiones en su presencia hablan abiertamente de lo que creen y de las experiencias que les ha tocado vivir. Los niños necesitan comunicarse ante este hecho y por eso es imprescindible que les escuchemos. Como afirma E. Kübler-Ross, “si compartimos la experiencia de la muerte con un niño, las ramificaciones serán increíbles y podremos ayudarles a superar este hecho tan natural (1996: 29)”.

Bibliografía

Bettelheim, B. (1991). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires: Ediciones Grijalbo.

Crescenzi Lanna, L. (2010): “La comprensión del niño telespectador: posibilidades y límites asociados a la edad”, en *Zer*, Vol. 15, Núm. 29, pp.69-88. ISSN: 1137-1102. [Fecha de consulta: 24/04/2012]

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/1640/1424>

Garrido Lora, M. (2010): “La representación de la violencia en los tráileres de las películas de Walt Disney Pictures”, en *Zer*, Vol. 15, Núm.29, pp.47-67. ISSN: 1137-1102. [Fecha de consulta: 22/04/2012]

<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer29-03-Garrido.pdf>

Gerbner, G. y Gross, L. (1976): “Living with television: the violence profile”, en *Journal of Communication*, 26, pp.173-199.

Giddens, A. (1993): *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

de la Herrán Gascón, A.; Cortina Selva, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.

Igartua, J. J. Cheng, L.; Corral, E.; Martín, J.; Simón, J.; Ballesteros, R. y de la Torre, A. (2001): “La violencia en la ficción televisiva. Hacia la construcción de un índice de violencia desde el análisis agregado de la programación”, en *Zer*. [Fecha de consulta 16/05/2012].

<http://ehu.es/zer/zer10/igartua.html>

Kübler-Ross, E. (1996). *Conferencias. Morir es de vital importancia*. Barcelona: Luciérnaga.

Loscerales, F. y Núñez, T. (2001): *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, A. y Merlino, A. (2006): “Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles”, en *Comunicar*, 26, pp.125-130 [Fecha de consulta 13/05/2012].

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1267/b15280196.pdf?sequence=1>

Mustonen, A. y Pulkkinen, L. (1997). “Television violence: a development of a coding scheme”, en *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41 (2), pp.168-189.

Núñez, P; Rodríguez, A. y García, J. (2008): “Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos”, en *Doxa Comunicación*, mayo, Núm. 6, pp. 297-316.

Pecora, N. (1998): *The Business of Children's Entertainment*. New York: The Guilford Press.

Pérez Tornero, J. M. (Coord.) (2007): *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*. Oporto: Porto Editora.

Pérez Tornero, J. M. (2008): “La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática”, en *Comunicar*, Núm. 31, v. XVI, ISSN: 1134-3478; pp. 15-25.

http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/archivospdf/31/c31-2008-01-002.pdf

Pereira, S. (2000): "A educação para os Media hoje: alguns princípios fundamentais", en *Cadernos do Noroeste*, Série de Comunicação.

Pinto, M. (Coord.) (2011): *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação, Universidade do Minho: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Porto Pedrosa, L. (2010): "Socialización de la infancia en películas de *Disney/Pixar* y *DreamWorks/PDI*. Análisis de modelos sociales en la animación", en *Prisma Social*, Núm. 4, junio, pp.1-20. ISSN: 1989-3469. [Fecha de consulta: 15/05/2012]

http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02_N4_PrismaSocial_leticiaporto.pdf

Porto Pedrosa, L. (2011): "Analisi dei modelli di socializzazione nei film di animazione di Pixar e DreamWorks", en *Infanzia*, Núm 8, marzo-aprile, pp.147-150, ISSN: 0390-2420. [Fecha de consulta: 15/05/2012] <http://www.rivistainfanzia.it/>

Propp, V. (1981): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Schwartz, H. y Jacob J. (1984): [*Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*](#). México: Trillas.

Signorielli, N., Gerbner, G. y Morgan, M. (1995): "Violence on television: the Cultural Indicators Project", *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 39, pp. 278-283.

Vallés, M. S. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Wimmer, R. D. y Dominik, J. R. (1996): *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

Yokota, M. S. y Thompson, K. M. (2000): "Violence in G-Rated Animated Films", en *The Journal of the American Association*, Vol. 283, Núm. 20, 24 de mayo, 2716-2720.

[Fecha de consulta: 19/05/2012]. <http://jama.ama-assn.org/cgi/reprint/283/20/2716.pdf>